Die Anforderungen

der

modernen Schulgesetzgebung

an die Leistungen

des

Gymnasialunterrichtes,

nach ihren leitenden Grundsätzen und nach ihren möglichen Wirkungen beleuchtet

von

E. Zandt,
ehem. Professor am Großh. Gymnasium
zu Karlsruhe.

Karlsruhe.
Druck und Verlag von Ch. Th. Groos.
1876.

In magna copia rerum aliud alii
natura iter ostendit.

Sall.

Vorwort.

Je weiter wir im neunzehnten Jahrhundert vorrücken, um so fühlbarer werden die Wirkungen eines bedeutungsvollen Umschwunges, welcher ganz allmälig in den uns leitenden Anschauungen eingetreten ist. Dieser Umschwung betrifft offenbar in erster Linie die Vorstellung, die wir uns von uns selbst, von unserer angeborenen Natur und Bestimmung machen, und er übt deshalb auch seine umgestaltenden Wirkungen auf allen den Gebieten des menschlichen Lebens aus, welche von dieser Vorstellung bedingt sind.

Auch unsere Schulen konnten von diesem umgestaltenden Einflusse nicht unberührt bleiben. Wie sollte auch das einzelne Glied eines großen Ganzen seine besonderen Wege gehen können? und wie sollte die Vorstellung, die wir uns von uns selbst machen, sich nicht in den Bildungsidealen abspiegeln, welche für unsere Schulen maßgebend sind? Am schärfsten mußte sich naturgemäß der Einfluß dieser Bildungsideale in denjenigen Schulen geltend machen, welche vorzugsweise die Bestimmung haben, einer höheren Bildung zu dienen, und das sind unsere Gymnasien.

Wenn es aber wahr ist, daß man das Bäumlein an seinen Früchten erkennen kann, so werden einige starke Zweifel an der Tadellosigkeit jenes Umschwunges wohl erlaubt sein

müssen. Denn statt der allgemeinen Zufriedenheit, welche wir doch wohl unseren leitenden Anschauungen verdanken müßten, wenn dieselben die richtigen, unserer Natur und unseren Bedürfnissen entsprechenden wären, tritt uns in den heutigen Zuständen der menschlichen Gesellschaft im Allgemeinen vielmehr eine weitverbreitete und steigende Unzufriedenheit entgegen, welche, zumal in dem Ringen um das Mein und Dein, bis nahe an offene Gewaltthat hinstreift, und über deren Befriedigung unsere besten Köpfe sich vergeblich den Kopf zerbrechen.

Auch in unseren Schulen, und ganz besonders in den Gymnasien und in den bei denselben betheiligten Kreisen, macht sich ein steigendes Mißbehagen je länger desto mehr fühlbar und ruft nicht etwa blos in diesem oder jenem deutschen Staate, sondern allerwärts sehr verständliche Zeichen einer Unzufriedenheit hervor, welche uns gar Manches zu denken geben könnte. Während aber der Finanzkünstler erst noch geboren werden soll, welcher das Mittel entdeckt, alle Menschen gleich wohlhabend oder gar gleich „reich" zu machen, so liegen in der Schule die Ursachen, welche jene weitverbreiteten Schulklagen hervorrufen, und die Mittel zu ihrer Beseitigung so offen vor Aller Augen da, daß man meinen sollte, es könne kaum möglich sein, sich über dieselben zu täuschen. Gleichwohl beweisen zahlreiche Erfahrungen bis in die neueste Zeit herein, daß sogar in den Kreisen der Gebildeten und zunächst Betheiligten oft noch eine auffallende Unklarheit über jene Ursachen vorhanden ist. Hierüber „etwas mehr Licht" zu verbreiten, und damit auch wo möglich so manchen ungerechten Anklagen vorzubeugen, welche so oft noch gegen die Lehrer dieser Schulen gerichtet werden, ist der nächste und hauptsächlichste Zweck der vorliegenden Blätter.

Aber freilich ist es mit der blosen Erkenntniß jener Ursachen noch lange nicht gethan. Wenn der „Umschwung unserer Ansichten", wie sehr zu besorgen steht, uns ein Abgehen von dem betretenen Wege nicht erlaubt, dann wird die Schule, trotz aller besseren Erkenntniß, fortfahren müssen, zu tragen, was sie für sich allein nicht zu ändern vermag. Deshalb erweitert sich durch die unvermeidliche Prüfung unserer „maßgebenden Anschauungen" unsere kleine Schulstudie fast unwillkürlich zu einer Art von Zeitstudie, welche wir Gegnern wie Freunden der hier niedergelegten Ansichten gleichfalls zu ernstlicher Erwägung empfehlen möchten.

Karlsruhe, im Oktober 1876.

L. Zandt.

I. Die Klagen der Eltern.

Bekanntlich ertönen von Zeit zu Zeit aus den verschiedensten Theilen des deutschen Vaterlandes gar klägliche Schmerzensschreie vieler Eltern über die zu großen Anforderungen, welche in unseren Gymnasien an die Arbeitskraft und an die Leistungen der Schüler gemacht werden. Bald gelten diese Klagen mehr der Ueberladung mit häuslichen Arbeiten, bald mehr der Strenge bei den Promotionen, bald beiden Verhältnissen zugleich. Diese Rufe finden jederzeit, so oft sie aus irgend einem Munde ertönen, überall bei vielen anderen Eltern ein zustimmendes Echo, welches unzweifelhaft auf das Vorhandensein einer weitverbreiteten Mißstimmung hinweist und deshalb auch zuweilen bei den betreffenden Schulbehörden sehr ernstliche Erörterungen über Grund oder Ungrund jener Klagen hervorruft. Zu einer gründlichen Abhülfe haben jedoch unseres Wissens diese Erörterungen noch nie und nirgends geführt, und nicht selten müssen die klagenden Eltern noch froh sein, wenn man sie und ihre Söhne nicht als leichtfertige Querulanten hinstellt, welche die Wohlthaten der Schule mit Undank belohnen. Aber diejenigen Eltern, auf welche dieses Urtheil passen könnte, kümmern sich in der Regel nur sehr wenig um den Fleiß ihrer Söhne, und sie merken daher auch von einer Ueberladung mit Hausarbeit um so weniger, da ihre Söhne sich meistens schon selbst zu helfen wissen. Deshalb rühren diese Klagen vorzugsweise von solchen Eltern her, welche unzweifelhaft den Werth einer tüchtigen Schulbildung sehr wohl zu schätzen wissen und daher gewiß nicht dem Unfleiße das Wort reden wollen. Eine unbefangene Prüfung dieser Frage scheint uns nun aber schon deshalb im Interesse

der Schule zu liegen, weil überall, wo eine derartige Verstimmung, gleichviel ob mit Recht oder mit Unrecht, auf Seiten der Eltern vorhanden ist, sich zwischen Schule und Haus eine bedenkliche Kluft eröffnet, welche die Lehrer der ihnen so nöthigen Unterstützung durch das elterliche Haus beraubt und sie dadurch in ihren Bestrebungen in hohem Grade lähmt. Duobus litigantibus, tertius gaudet, und die Schüler sind nicht allzu zahlreich, welche auch ohne ein ernstliches Zusammenwirken von Schule und Haus auf dem rechten Wege erhalten werden können.

Neben den Eltern, welche klagen, gibt es aber auch noch andere Leute, welche vielleicht gleichfalls Ursache zur Klage hätten. Wenn es ein Trost für die Eltern sein kann, daß die Lehrer, gegen welche sich ihre Vorwürfe oft so bitter richten, auch nicht auf Rosen gebettet sind, so dürfen sie sich dieses Trostes reichlich erfreuen. Schon die Thatsache, daß diese Lehrer in der Ausübung ihrer Pflicht so oft vielen Schülern und ihren Eltern als unbillige Dränger erscheinen, trägt nicht dazu bei, ihren Beruf zu verschönern. Wenn sogar der alte Marius, ein Mann welcher doch gewiß nicht an übertriebenem Zartgefühle litt, es peinlich fand, ad militiam cogere, quos nolis offendere, so ist es wohl begreiflich, daß human gesinnte Lehrer des neunzehnten Jahrhunderts an einer ähnlichen Pflicht noch weniger Freude haben werden. Dabei sind aber die Lehrer heutzutage aus den nämlichen Gründen, wie die Schüler, zu Anstrengungen genöthigt, welche für manche Kraft geradezu aufreibend werden können. Denn Alles, was der häusliche Fleiß der Schüler in so vielen Fällen unerledigt läßt, das soll der Lehrer in den Lehrstunden selber wieder einbringen und dennoch zugleich die besseren Schüler in ihren Fortschritten gerade so fördern, wie wenn es neben ihnen keine unfleißigen, die Klasse aufhaltenden Schüler geben würde. Das ist keine leichte Aufgabe, und zur Erholung findet dann der Lehrer, wenn er nach Hause kömmt, Berge von Korrekturen und anderen Arbeiten, die ihn oft bis tief in die Nacht hinein in Anspruch nehmen. Dazu kömmt nun noch, daß auch in Bezug auf den Erfolg ihrer Anstrengungen die Lehrer nur allzu oft ganz

ähnliche Erfahrungen machen, wie ihre Schüler. Wie diese trotz aller Mühe, die sie sich geben, nicht immer ihre Lehrer befriedigen können, ebenso finden nur allzu oft die Schulbehörden oder ihre Vertreter, daß die Leistungen der Lehrer ihren gerechten Erwartungen doch gar zu wenig entsprechen. Bald erscheint ihnen der Umfang des Unterrichtes, welchen die Lehrer ertheilt haben, nicht groß genug, bald erscheint ihnen die Sicherheit, mit welcher sich die Schüler diesen Lehrstoff angeeignet haben, nur wenig befriedigend, bald ist die Anzahl der schriftlichen Aufgaben, welche ausgearbeitet wurden, nicht groß genug, bald ist auch wieder die Anzahl der Fehler, welche darin gemacht wurden, noch immer viel zu groß, bald fehlt es auch sonst noch an Diesem und Jenem. Curtae nescio quid semper abest rei, würde Horaz sagen. Auf diese Art kann es auch für den Lehrer, welcher das Jahr hindurch mit gewissenhafter Treue und Hingebung seine Pflicht erfüllt hat, am Ende des Schuljahres nicht weniger schmerzliche Erfahrungen geben, als für manche Schüler.

Es liegt wohl in der Natur der Verhältnisse, daß Zustände, wie die so eben geschilderten, nicht immer und überall gleich stark hervortreten werden. Dafür sorgt ja schon die Verschiedenheit der Personen, welche bei der Aufgabe dieser Schulen betheiligt sind. Aber so weit wir sehen können, machen sich diese unbehaglichen Zustände immer dort am meisten fühlbar, wo die moderne Schulgesetzgebung mit der größten Schärfe zur Anwendung kömmt, und gänzlich fremd scheinen dieselben überhaupt gar keinem deutschen Staate zu sein. Uns wenigstens ist auf deutschem Boden kein derartiges Schulparadies bekannt.

Unter diesen Umständen liegt wohl einem Jeden, welcher sich für diese Schulen interessirt, und insbesondere einem Schulmanne, der Gedanken nahe genug, den Einfluß zu erwägen, welchen die Grundsätze der modernen Schulgesetzgebung auf den Gymnasialunterricht auszuüben geeignet sind. Naturgemäße Bestrebungen pflegen doch sonst ihr Ziel auch ohne so große Anstrengungen sicherer zu erreichen, und gesunde Zustände pflegen von einem Gefühle des Behagens begleitet zu

sein, welches uns mit Befriedigung erfüllt. Statt dessen gleicht die Lage der neueren Schule im Allgemeinen viel eher derjenigen eines Schiffes, welches mit der äußersten Anstrengung gegen den Strom ankämpft. Wenn das Schifflein der Schule sich im richtigen Fahrwasser befinden, einem naturgemäßen Ziele mit naturgemäßen Mitteln zustreben würde, so müßte es seine friedliche Bahn viel eher unter Sang und Klang, als unter Seufzen und Stöhnen der gesammten Schiffsmannschaft zurücklegen.

Ehe wir uns jedoch unserer eigentlichen Aufgabe zuwenden, ist es wohl nicht überflüssig, zuvor noch vor einem Irrthume zu warnen, welcher schon in vielen Fällen die Besprechung dieser Schulfragen vom richtigen Wege ablenkte.

Es gibt auch billig denkende Eltern, welche nicht ohne Weiteres die Lehrer für Dinge verantwortlich machen wollen, die sie vielleicht gar nicht unterlassen dürfen, und diese wenden dann regelmäßig ihre Anklage gegen die Lehrplane oder doch gegen einzelne Lehrgegenstände, welche nach ihrer Meinung an allem Unheile schuld sein sollen. Das ist aber, wie die Erfahrung zeigt, der sicherste Weg, um die ganze Untersuchung resultatlos verlaufen zu machen. Selbst wenn man jene viel angefeindeten Lehrgegenstände, welchen unsere Gymnasien seit Jahrhunderten ihre schönsten Erfolge verdanken, so leichthin aus dem Lehrplane entfernen könnte als manche Leute sich einbilden, so ist doch unschwer nachzuweisen, daß man damit den Unschuldigen treffen und die eigentliche Quelle der Klagen nicht beseitigen würde. Daß nicht dieser oder jener Lehrgegenstand „als solcher" zur Ueberladung führt, das ergibt sich schon ganz einfach aus der offenkundigen Thatsache, daß die sämmtlichen Lehrgegenstände, welche gegenwärtig bei uns und anderwärts in den Lehrplan aufgenommen sind, in den meisten deutschen Staaten, und namentlich auch bei uns, in Baden, schon lange vorher in diesen Schulen gelehrt wurden, ehe die Klagen der Eltern, zumal in ihrer gegenwärtigen Stärke, sich vernehmbar machten. Die eigentliche Ursache der Klagen muß daher nothwendig in etwas Anderem liegen, als in der Natur jener Lehrgegenstände. Wer sich aber gleichwohl

von einer Agitation gegen irgend einen einzelnen Lehrgegenstand oder gegen den Lehrplan im Ganzen eine Erleichterung der Schüler versprechen wollte, den möchten wir an gewisse Erfahrungen erinnern, zu welchen bisher noch immer dieses Verfahren geführt hat.

So oft irgendwo die Klagen der Eltern recht lebhaft ertönten und vielleicht auf dem Punkte waren, einen tieferen Eindruck zu machen, bemächtigten sich immer die Lehrplanverbesserer der Frage und verdarben Alles. Da meint dann der Eine: „Weg mit dem unnützen Latein und mit dem noch viel unnützeren Griechisch! Das ist nur verlorene Zeit, die man viel besser auf nützlichere Dinge verwenden könnte, z. B. auf die so wichtige Mathematik." — „Nein", sagt der Zweite, „ganz ohne Latein und Griechisch kann man nicht auskommen, aber die Hälfte der Lehrstunden könnte hierfür ebenso gut ausreichen, wenn man sie nur in der rechten Art benützen würde, und die andere Hälfte müßte man nicht blos auf die Mathematik, sondern auch auf die Naturlehre und auf die Naturgeschichte verwenden." — „Ja", sagt der Dritte, „damit bin ich ganz einverstanden, aber Sie werden mir zugeben, daß auch für die neueren Sprachen viel mehr als bisher gethan werden müßte, denn ohne diese —." „Ganz richtig", unterbricht ihn der Vierte, „aber dahin gehört doch vor allen Dingen auch unsere Muttersprache, und diese kann Niemand richtig verstehen, wenn er nicht allermindestens Mittelhochdeutsch gründlich studirt hat." — „Das mag sein", bemerkt der Fünfte, „aber so lange die Schüler nicht die herrlichen Schätze unserer klassischen Litteratur kennen, so lange sie nicht in ihrem Lessing und Göthe und Schiller und Uhland ganz ebenso gut Bescheid wissen, als in ihrem Homer und Virgil, so lange kann man sie ja kaum unter die Gebildeten rechnen." — „Zur Bildung", entgegnet der Sechste, „gehört aber doch gewiß auch mehr Geographie und Geschichte, als bisher in unseren Schulen gelehrt wurde. Man kann ja nicht einmal die Nachrichten vom serbischen Kriegsschauplatze richtig verstehen, wenn man nichts von der Drina und vom Timok weiß." — „Meine Herren", läßt sich hierauf

ein ächter Fortschrittsmann vernehmen, „was Sie da fordern, hat gewiß seine volle Berechtigung, aber unser Volk wird so lange nicht auf der Höhe der Zeit stehen, als unsere Jugend nicht vollständiger als bisher mit unseren staatlichen Verhältnissen bekannt gemacht wird, und da ist doch gewiß das Mindeste, was man verlangen kann, daß auch die Staats- und Volkswirthschaftslehre in den Lektionsplan der Volks- und Mittelschulen aufgenommen wird."*) — Da merken dann freilich die klagenden Eltern, daß auf diesem Wege aus der Frage, wie man der Ueberladung steuern könne, vielmehr die entgegengesetzte Frage wird, was Alles man den Schülern noch weiter aufladen solle, und daß sie noch heilfroh sein müssen, wenn Alles beim Alten bleibt.

*) Dieser letztere Antrag wurde am 14. Juli d. J. von der nämlichen badischen Zweiten Kammer zum Beschluß erhoben, welche einige Monate zuvor ernstliche Klagen wegen Ueberladung der Schüler zur Sprache gebracht hatte.

II. Die Quelle der Klagen.

Die einzelnen Gymnasien der verschiedenen deutschen Staaten erfreuten sich lange Zeit hindurch, und noch in den ersten Jahrzehnten des gegenwärtigen Jahrhunderts, einer größeren Selbstständigkeit als heutzutage, und damit insbesondere auch einer größeren Freiheit in der Art, wie sie ihren Unterricht behandelten. Diese größere Freiheit wurde freilich in gar manchen Fällen schon durch äußere Verhältnisse unvermeidlich. In Zeiten, wo der Krieg so oft die Saaten des Friedens zertrat und den einzelnen Staaten kaum die Mittel für die Befriedigung der dringendsten Bedürfnisse übrig ließ, mußten sich nicht selten gar manche Schulen mit einer geringeren Zahl von Lehrern begnügen und sich schon deshalb auch auf diejenigen Lehrzwecke beschränken, welche sie mit den vorhandenen Lehrkräften erreichen konnten. Aus dem gleichen Grunde, wegen der unzureichenden Mittel, mußte man auch bei der Auswahl der Lehrer und bei den Anforderungen, die man an ihre Kenntnisse und an ihre Brauchbarkeit stellte, hin und wieder einen merklich bescheideneren Maßstab anlegen und sich zuweilen sogar an manchen Anstalten mit Lehrern behelfen, wie sie die heutige Zeit überhaupt nicht mehr ertragen würde.

Aber auch abgesehen von solchen zwingenden Umständen, begünstigten offenbar die Anschauungen jener Zeit mehr als später eine größere Freiheit in der Behandlung des Unterrichtes. Damals, als der Satz noch in Geltung stand: „Soviel als der Lehrer werth ist, soviel ist die Schule werth“, konnte man unmöglich denselben Werth wie jetzt auf die den Lehrern zu ertheilenden Vorschriften und Instruktionen legen. Desto mehr legte man Werth darauf, den rechten Mann für

eine Stelle zu finden, und wenn man ihn gefunden hatte, so ließ man ihn unbedenklich seinen Unterricht so behandeln, wie es seine Befähigung und seine Persönlichkeit mit sich brachte.

Daneben fand die frühere Zeit auch in dem Gedanken an die Schüler dringende Gründe, welche für eine größere Lehrfreiheit sprachen. Es gab nämlich damals, wie jetzt auch noch, neben den besseren und befähigteren Klassen auch minder befähigte und minder strebsame, mit welchen man, selbst beim besten Willen, nicht ebenso weit kommen konnte, als mit den besseren. Da hielt man es denn für geboten, auf diese Verschiedenheit Rücksicht zu nehmen und deshalb den Lehrern zu erlauben, daß sie sich bei ihrem Unterrichte nach dem durchschnittlichen Standpunkte ihrer Klasse richteten und sich auf dasjenige Maß des Unterrichtes beschränkten, welches sie mit den Schülern, wie sie dieselben gerade vor sich hatten, in solider und fruchtbringender Weise erreichen konnten. Die gleiche Verschiedenheit, wie zwischen den einzelnen Klassen, und oft sogar eine noch größere, zeigte sich auch zwischen den einzelnen Schülern einer und derselben Klasse. Gar manche Schüler konnten, selbst beim besten Willen, nicht in allen Lehrgegenständen gleichen Schritt halten mit ihren befähigteren Kameraden, oft vielleicht nur deshalb, weil ihre geistige Befähigung sich langsamer als bei Anderen entwickelte, um später nur desto kräftiger und nachhaltiger sich zu entfalten. Da konnte man es dann für eine Pflicht halten, von dem Einzelnen nicht mehr zu fordern, als er für jetzt bei gutem Willen zu leisten vermochte, sondern Geduld mit ihm zu haben und zuzuwarten, ob ihm nicht in einiger Zeit „der Knopf brechen" werde. Diese Verpflichtung, mit der größeren Lehrfreiheit auch eine größere Lernfreiheit zu verbinden, empfanden namentlich diejenigen Lehrer besonders lebhaft, welche von der Ansicht ausgiengen, daß der Mensch seinen eigentlichen Werth weniger in seinem Kopfe als in seinem Herzen, weniger in seinem Wissen als in seinem guten Willen habe, und daß deshalb die Schule bei dem Unterrichte, welchen sie ertheilt, auch die erziehende Aufgabe habe, den guten Willen der einzelnen Schüler zu hegen und zu pflegen. Von einem „Erzieher", welcher nicht mit

demjenigen zufrieden sein darf, was sein Zögling bei gutem Willen zu leisten vermag, hatten viele Leute damals noch keinen Begriff.

Man wird zugeben müßen, daß die Anschauungen, auf welchen diese größere Lehrfreiheit beruhte, nicht gerade „illiberal" genannt werden können, obgleich sie wenig gemein haben mit unserer modernen Freisinnigkeit, bei welcher das Wörtlein „obligatorisch" eine so hervorragende Rolle spielt. Aber ebenso muß auch zugegeben werden, daß unter der Herrschaft derartiger Grundsätze gar mancher Lehrer und gar mancher Schüler sich seine Aufgabe um ein Merkliches bequemer machen konnte, als just nothwendig war, und daß in Folge davon das Ziel, welches da und dort von Lehrern und Schülern erreicht wurde, sehr leicht hinter den Erwartungen der respektiven Schulbehörden zurückbleiben konnte.

Erwägungen dieser Art haben nun ohne Zweifel, wenigstens theilweise, dazu beigetragen, daß die einzelnen Regierungen sich seither veranlaßt sahen, die frühere Lehrfreiheit zu beschränken, indem sie, eine jede für ihr Land, theils das Ziel, welches alle Gymnasien ihres Landes erreichen sollten, genauer bestimmten, theils der diese Schulen leitenden Behörde erweiterte Befugnisse zugestanden, durch welche die Erreichung dieses Zieles verbürgt werden sollte. Voran gieng auf dieser Bahn der Musterstaat der Ordnung, Preußen. Ihm folgten allmälig, nach der Beendigung der Freiheitskriege und nach den Zeiten der Karlsbader Beschlüsse, die übrigen deutschen Staaten nach. Unser Baden war wohl der letzte deutsche Staat von Bedeutung, welcher (1837) der allgemeinen Strömung folgte. Doch haben wir seither durch verdoppelten Eifer das Versäumte redlich einzubringen gesucht.

Auch der erste öffentlich erhobene Schmerzensschrei, von welchem wir wissen, kam aus dem nämlichen Staate, welcher zuerst die Bahn einer strammeren Bevormundung betreten hatte und deshalb auch auf derselben bereits am weitesten vorgeschritten war, aus Preußen. Dort erschien nämlich im Jahre 1836 die gegen die preußischen Schulzustände und ihre Folgen gerichtete Schrift des preußischen Regierungs-

und Medizinalrathes Lorinser „Zum Schutze der Gesundheit in Schulen“. Diese Schrift, welche gewaltiges Aufsehen erregte, rief eine wahre Fluth von Streitschriften über diese Frage hervor und veranlaßte das k. preußische Ministerium, die sämmtlichen Direktoren der preußischen Gymnasien zum Berichte darüber aufzufordern, ob an ihren Anstalten die Schüler in ungebührlicher Weise mit Arbeit überladen würden. Auf diese etwas kitzliche Frage antworteten die Herren Direktoren (soweit wir uns erinnern fast einstimmig), daß von derartigen zu weit gehenden Forderungen ihnen nichts bekannt sei, sintemalen die dortigen Lehrer nur eben gerade so viel forderten, als nach dem von einem hohen Ministerio verordneten Lehrplane und nach den für die vorzunehmenden Prüfungen bestehenden Vorschriften von allen einzelnen Schülern nothwendig gefordert werden müße. Nur einzelne Schreibereien, welche von manchen Lehrern zur Unterstützung ihres Unterrichtes verlangt würden, könnten wegfallen. Damit war dann dieser erste Sturm in der Hauptsache glücklich abgeschlagen. Man begnügte sich mit verschiedenen Anordnungen von untergeordneter Bedeutung und machte im Uebrigen, nach einer allerwärts sehr beliebten Methode, die Lehrer für etwaige Uebertreibungen verantwortlich. Aehnlich, wie in diesem jetzt schon vierzig Jahre alten Falle, gieng es seither noch gar oft und an den verschiedensten Orten. Unum cognoris, omnes noris. Die Fälle, in welchen ein Minister die Wirkungen seiner eigenen Maßregeln für schädlich erachtete, scheinen jedenfalls ziemlich selten zu sein.

Auch bei uns, in Baden, kamen seither die Klagen der Eltern wegen Ueberladung ihrer Söhne oft genug zum Ausdruck, theils in den Zeitungen, theils durch die Beschwerden Einzelner oder auch Vieler, welche sich an die Behörde wendeten, theils auch in unseren Kammern. Das Letztere geschah auch in neuerer Zeit wieder durch eine „Interpellation“, welche von einem Abgeordneten unserer Zweiten Kammer an den Herrn Staatsminister gerichtet wurde. Es war am Aschermittwoch dieses Jahres, unmittelbar nach der Berathung einer erhöhten Hundstage. Dabei bezog sich aber jene Interpellation offenbar mehr auf persönliche Verhältnisse, als auf irgend eine tiefer

liegende Ursache der Klagen, und sie gieng sogar sichtbar von der Voraussetzung aus, daß das bei uns eingeführte System einen Schutz gegen Uebertreibungen darbiete und daß deshalb der ganze Jammer nur von einer Aenderung dieses Systemes herrühren könne. Daß dieses System bei uns, wie anderwärts, seit mehr als dreißig Jahren schon vielfache Klagen und zwar crescendo hervorgerufen hatte, das schien dem Herrn Interpellanten unbekannt zu sein. Da konnte dann freilich der Herr Staatsminister mit dem besten Gewissen von der Welt unseren Herren Volksvertretern die Versicherung ertheilen, daß an ein Abgehen von diesem Systeme nicht entfernt gedacht werde, daß vielmehr das ganze Streben der Regierung nur auf eine fortwährende „Hebung und Vervollkommnung" der Gymnasien gerichtet sei, und so blieb denn auch dem Urheber der Interpellation nichts weiter übrig, als daß er schließlich, wenn wir der „Karlsruher Zeitung" glauben dürfen, seine Befriedigung über die Erklärung des Staatsministers aussprach. Die Hauptfrage, ob denn die fortwährende „Hebung und Vervollkommnung" der Schule, wenn sie im Sinne des bestehenden Systemes verfolgt wird, überhaupt zu etwas Anderem führen kann, als zu einer fortwährenden Vermehrung der Klagen der Eltern, scheint von keiner Seite her angeregt worden zu sein. Das ist aber die einzige Frage, mit welcher wir uns hier zu befassen wünschen.

Wenn die Sache nicht so ernsthaft wäre, so möchte man es komisch nennen, daß so viele denkende Leute, welche offenbar von den besten Absichten geleitet werden, sich über die so leicht zu erkennende Quelle des Uebels vergeblich die Köpfe zerbrechen. Man meint, eine Anzahl von erprobten Rechenmeistern vor sich zu sehen, welche eine ihnen vorgelegte Rechnung mit allem Fleiße einmal ums andere durchrechnen und dabei immer wieder zu einem Facit gelangen, welches ihren Erwartungen widerspricht. Daß der „Ansatz" der ihnen vorgelegten Rechnung falsch ist und daß daher auch nur ein unbefriedigendes Resultat herauskommen könne, das fällt diesen Rechenmeistern um so weniger ein, da dieser Ansatz von Sr. Majestät dem Zeit-

geiste diktirt ist, vor welchem sie einen unbegrenzten Respekt haben. Bekanntlich begünstigt dieser Zeitgeist auf den verschiedenen Gebieten des Lebens gar manche „Uebertreibungen". Das „nicht genug kriegen können" ist ja gegenwärtig überall und in allen Dingen an der Tagesordnung. Warum sollte er nicht auch in der Schule ähnliche Wirkungen hervorrufen können? Vor Allem aber, und hieran müßen wir zuerst und zunächst erinnern, ist dieser Zeitgeist ein fanatischer Verehrer des Gleichmachens in allen Dingen, er will durch gesetzliche Vorschriften Alles bis ins Kleinste hinein gleichförmig geordnet wissen, und dabei geräth man in der Schule gerade dorthin, wo wir stehen.

Wenn ein Schneider (man verzeihe uns das etwas triviale Gleichniß) auf die Idee käme, die für seine Kunden anzufertigenden Kleider alle ohne Unterschied der Person nach dem gleichen Maße zuzuschneiden, für die kleinste, zwergartige Statur, wie für die größte, riesenhafte, so würde man das gewiß sehr widersinnig finden, und man würde sich in diesem Urtheile gewiß auch dadurch nicht irre machen lassen, daß besagter Schneider zur Rechtfertigung seines büreaukratischen Verfahrens sich darauf beriefe, daß er sein für Alle gleiches Maß mit möglichster Umsicht und Gewissenhaftigkeit auf den Mittelschlag seiner Kunden berechnet habe. Man würde ihm antworten, daß dabei seine Kleider doch stets nur für sehr wenige von seinen Kunden passen können und für alle übrigen entweder zu groß oder zu klein, zu weit oder zu enge sein müßen. Während wir nun aber eine solche Schwärmerei für Gleichförmigkeit bei einem Schneider sehr widersinnig finden würden, so finden wir es vollkommen in der Ordnung, daß unsere ganze moderne Schulgesetzgebung auf den nämlichen Bestrebungen beruht und den inwendigen Menschen gerade so zu behandeln sucht, wie jener Schneider den auswendigen. Da können dann freilich die Schmerzensschreie nicht ausbleiben. Nur darin hinkt unser Gleichniß ein wenig, daß in der Schule die schneiderliche Rücksichtnahme auf den Mittelschlag leicht vor weiter gehenden Bestrebun-

gen zurücktritt. Das „Mittelmäßige" steht nirgends in besonders gutem Rufe, und einer Schule, welche sich die Verbreitung einer höheren Bildung zur Aufgabe setzt, kann man doch unmöglich zumuthen, daß sie das Modell für ihre Bildungsideale in den Reihen der Mittelmäßigkeiten sucht. Dergleichen mag gut sein für einen Schneider, aber nimmermehr für eine Schulbehörde.

Die Frage, ob und wie weit und in welchem einzelnen Falle die Gesundheit der Schüler unter unseren heutigen Schulzuständen leidet, müßen wir Anderen, die hierzu berufener sind, zu beantworten überlassen, denn dieses Verhältniß gestaltet sich ja fast bei jedem einzelnen Schüler anders als bei allen anderen. Aehnlich verhält es sich auch mit der Frage, wie viele Stunden im Tage der einzelne Schüler zu Hause zu arbeiten hat, denn auch hierin besteht eine Verschiedenheit, welche kaum größer gedacht werden kann. Wer diese Frage nach Durchschnittszahlen beantworten und hiernach ermessen will, ob dabei die Gesundheit eines Schülers bestehen könne oder nicht, der übernimmt damit eine Berechnung, welche zum mindesten ebenso wenig Aussicht auf ein richtiges Ergebniß hat, als die Berechnung unseres oben erwähnten Schneiders. Gewiß scheint uns in dieser Beziehung nur so viel zu sein, daß es eine ziemliche Zahl von Schülern gibt, welche sich das Arbeiten durch allerlei allgemein bekannte Mittelchen so leicht machen, daß eine Gefährdung ihrer Gesundheit durch Hausarbeiten kaum zu besorgen sein wird, und dieser modus vivendi scheint um so mehr Liebhaber zu finden, je größer die Anforderungen der Schule werden.

Während wir uns aber eines jeden Urtheiles über den Einfluß unserer Schulzustände auf die Gesundheit der einzelnen Schüler enthalten müßen, scheint uns eine andere Gefahr in einer viel größeren Zahl von Fällen noch viel näher zu liegen. Denn soviel sollte doch wohl einem Jeden von uns schon die gewöhnlichste Menschenkenntniß sagen, daß lange zuvor, ehe eine Ueberladung die Gesundheit eines Schülers untergräbt, die Solidität seines Lernens

und seine Liebe zum Lernen und eine gesunde Entwickelung seiner geistigen Kräfte dadurch zu Schaden kommen kann. Daß unsere moderne Schulgesetzgebung diese Wirkung nicht beabsichtigt, ist ganz gewiß. Aber daraus folgt noch gar nicht, daß sie dieselbe nicht hervorruft.

III. Die Gleichförmigkeit.

Zwischen Gleichförmigkeit und Gleichartigkeit ist bekanntlich ein wesentlicher Unterschied. Gleichartig sind z. B. nach ihrer angeborenen Natur und Bestimmung alle einzelnen Menschen, während es auf dem ganzen weiten Erdenrunde nicht zwei gleichförmige Menschen gibt. Gleichartig waren auch die Gymnasien der verschiedenen deutschen Staaten von jeher, und sie sind es noch jetzt, trotz aller Verschiedenheiten in Schuleinrichtungen, Schulvorschriften, Lehrplanen, Lehrbüchern u. s. w., wodurch sich die Gymnasien des einen Staates von denjenigen der anderen Staaten im Einzelnen unterscheiden. Daß diese Gleichartigkeit sich sogar während der ärgsten staatlichen Zersplitterung Deutschlands und trotz des vollständigsten Mangels an einer einheitlichen Oberleitung Jahrhunderte lang erhielt, und daß ebenso auch die so merklichen Umwandlungen, welche diese Schulen im Laufe der Jahrhunderte erfuhren, sich überall in gleichartiger Weise (und im Ganzen nahezu gleichzeitig) vollzogen, das verdanken wir unstreitig der gleichartigen Natur unserer nationalen Bildung, der gleichartig fortschreitenden Umwandlung, welche diese nationale Bildung allmälig erfuhr, dem Einflusse, welchen dieselbe auch auf die deutschen Universitäten und auf die Art ihres Unterrichtes ausübte, und der Rückwirkung, welche diese Umwandlung nothwendig jederzeit auch auf die zur Universität vorbereitenden Gymnasien ausüben mußte. Gleichförmig aber waren bisher weder die Gymnasien der verschiedenen deutschen Staaten, noch auch nur diejenigen eines und desselben Staates. Ja, wenn wir uns nicht völlig täuschen, so gibt es trotz aller dahin gerichteten Bestrebungen noch bis auf diese Stunde im ganzen deutschen

Reiche nicht zwei Gymnasien, welche auf den Ruhm einer ernstlichen Gleichförmigkeit im Lehren und im Lernen Anspruch machen könnten.

Aber was nicht ist, soll werden, wenigstens so weit als dieses überhaupt möglich ist, so will es der vorherrschende „Zug der Zeit", und dieser Forderung entspricht denn auch die neuere Schulgesetzgebung der einzelnen deutschen Staaten im Ganzen genommen so gleichartig (wenn auch nicht überall in gleicher Stärke), daß wir auch hierin den gleichartig umbildenden Einfluß unserer nationalen Bildungszustände, wohl oder übel, erkennen und anerkennen müssen.

Auch unsere badische Schulgesetzgebung steht im Dienste dieser vom Zeitgeiste gebieterisch geforderten Bestrebungen. Der § 8 der Verordnung vom 31. Dezember 1836 (Einleitung zum Lehrplane vom 18. Februar 1837) verlangt ausdrücklich, daß alle Gymnasien des ganzen Landes in allen ihren gleichnamigen Klassen einen nach Form und Inhalt „im Wesentlichen" gleichförmigen Unterricht ertheilen, und dieser Unterricht soll von allen einzelnen Schülern, welche diese Schulen besuchen, mit einem nach Grad und Umfang des Wissens „im Wesentlichen" gleichen Erfolge benützt werden. Diese vom Gesetze verlangte Gleichförmigkeit soll, wie aus anderen Bestimmungen hervorgeht, jedenfalls groß genug sein, um zu bewirken, daß ein Schüler, welcher von der einen Anstalt auf eine andere übergeht, hier ohne Weiteres in die entsprechende Klasse eintreten und mit den Schülern derselben gerade so, wie mit seinen früheren Mitschülern gleichen Schritt halten kann. Insbesondere soll diese Gleichförmigkeit des Unterrichts auch bei den zur Universität übergehenden Schülern diese Gleichförmigkeit der Vorbildung verbürgen. In dieser Forderung, an welcher auch unser neuester Lehrplan vom Jahre 1869 nichts geändert hat, stimmen unseres Wissens die Schulgesetzgebungen aller deutschen Staaten überein.

Zur Herstellung dieser Gleichförmigkeit im Lehren kann begreiflicher Weise ein Lehrplan, welcher (wie z. B. der badische vom Jahre 1837) die Aufgabe der Gymnasien nur in allgemeinen Umrissen oder nur „im Wesentlichen" angeben würde,

nicht genügen, denn über die Frage, wie dieses Wesentliche im Einzelnen zu verstehen sei und wo seine Grenze liege, gehen die Ansichten der einzelnen Lehrer sehr weit auseinander. Der Lehrplan muß vielmehr entweder selbst Alles bis ins Einzelne hinein ordnen, oder durch ergänzende, möglichst detaillirte Vorschriften über Alles und Jedes vervollständigt werden. Noch durchgreifender, als durch derartige spezielle Instruktionen, kann dieser Zweck durch die Einführung gleichförmiger Lehrbücher erreicht werden, wenn die Behörde vorschreibt, welche Theile dieses Lehrbuches in jeder einzelnen Klasse durchgenommen, gelehrt und gelernt werden müssen.

Mit der Gleichförmigkeit im Lehren allein ist es aber natürlich nicht gethan, denn der Zweck dieser Schulen besteht ja im Lernen. Um auch hierin die gewünschte Gleichförmigkeit zu erzielen, verlangt die Schulgesetzgebung, daß kein Schüler in die nächst höhere Klasse vorrücken dürfe, ehe er sich in allen einzelnen Lehrgegenständen hierzu genügend befähigt hat. Diese Forderung des Gesetzes ist um so nothwendiger, da die Lehrer der nächst höheren Klasse für die gleichförmigen Fortschritte dieses Schülers ganz ebenso, wie für diejenigen aller anderen Schüler verantwortlich sein sollen. Wollte man daher in die nächste Klasse Schüler vorrücken lassen, welche hierzu nicht in allen Lehrgegenständen genügend vorbereitet sind, so würden hierdurch die Lehrer dieser Klasse in eine ähnliche Lage gerathen, wie ein Kassier, welchen man für Gelder verantwortlich machen wollte, die er gar nicht erhalten hat. Da aber die einzelnen Lehrer von dem, was zu einer „genügenden" Leistung gehört, sehr leicht etwas ungenügende Vorstellungen haben könnten, so sagen ihnen das die Herren Regierungs-Kommissäre, welche als authentische Ausleger des Gesetzes zu den öffentlichen Prüfungen der einzelnen Anstalten abgesendet werden. In ganz besonderem Grade macht sich dieses Bedürfniß einer sorgfältigen Kontrole gegenüber von denjenigen Schülern geltend, welche aus dem Gymnasium auf die Universität entlassen werden sollen. Denn die Aufgabe des gleichförmigen Unterrichtes besteht ja vorzugsweise gerade darin, dafür zu sorgen, daß die zur Universität übergehenden Schüler

dorthin gleichförmige, oder doch „im Wesentlichen" gleichförmige Vorkenntnisse mitnehmen. Wollte man das Urtheil, welcher Grad und Umfang des Wissens hierzu genüge, den Lehrern der einzelnen Anstalten überlassen, so würde dieses Urtheil unzweifelhaft in sehr vielen Fällen alle Merkmale einer großen Ungleichförmigkeit an sich tragen. Dieser so nahe liegenden Gefahr kann man nur dadurch vorbeugen, daß man für die zur Universität übergehenden Schüler eine Abiturientenprüfung einführt, in welcher an alle Schüler sämmtlicher Gymnasien des ganzen Landes die gleichen Anforderungen gestellt werden. Natürlich setzt aber die Vornahme einer derartigen Prüfung auch ihrerseits wieder voraus, daß an allen diesen Gymnasien der Unterricht „im Wesentlichen" und wo möglich auch im Unwesentlichen gleichförmig ertheilt worden ist.

Das sind nun, so viel wir wissen, „im Wesentlichen" diejenigen Forderungen, welche das Gesetz im Interesse der Gleichförmigkeit des Unterrichts und seiner Leistungen aufstellt und auch ohne Zweifel aufstellen muß, wenn diese Gleichförmigkeit kein leeres Wort bleiben soll.

Zur Rechtfertigung dieser Forderungen beruft sich unsere badische Verordnung vom 31. Dezember 1836 auf drei Gründe: Zuerst auf die Absicht, den Uebergang der Schüler von der einen Anstalt auf eine andere zu erleichtern, und damit wollte man wohl die Sache den Eltern empfehlen. Sodann auf das Bedürfniß einer gleichförmigen Vorbereitung der zu akademischen Studien übergehenden Jünglinge, und dieser Grund berührt jedenfalls die Aufgabe dieser Anstalten näher, als der erstere. Von diesen beiden Gründen werden wir später genauer reden müssen. Außerdem aber erblickt jene Verordnung in der Beseitigung der Verschiedenheiten auch noch eine Art von Vorbedingung für eine zweckmäßige obere Leitung dieser Anstalten, und dieses Argument bewegt sich offenbar in einem etwas bedenklichen Cirkel, welchen die Logik unzuläßig findet. Denn hier erscheint die Beseitigung der Verschiedenheiten theils als Aufgabe, theils als Vorbedingung der zweckmäßigen oberen Leitung, und das erinnert unwillkürlich an die schwierige Frage, ob das Ei früher war als

die Henne, oder die Henne früher als das Ei. Aber das ist um so gewisser, daß, wenn einmal alle zwischen den einzelnen Anstalten bestehenden Verschiedenheiten beseitigt sind, die obere Leitung um Vieles bequemer werden muß. Denn in diesem Falle kann man dann durch ein einziges „Generale", das man an sämmtliche Anstalten lithographirt versendet, allen diesen Anstalten gleichförmig vorschreiben, was sie zu thun und zu lassen haben, ohne befürchten zu müssen, daß diese Vorschriften nicht überallhin gleich gut passen. Ebenso braucht man dann bei der Beurtheilung der einzelnen Lehrer und ihrer Leistungen nicht mehr zu fragen, mit welchen besonderen Schwierigkeiten hierbei der Lehrer zu kämpfen hatte, in welchem Zustande die Schüler waren, als er sie seiner Zeit übernahm u. s. w. Denn das Alles ist ja jetzt überall gleich. Statt dessen genügt es, die Zahl der richtigen und der unrichtigen Antworten zu vergleichen, welche die Schüler bei der öffentlichen Prüfung gaben, um den richtigen Maßstab für das größere oder geringere Verdienst der einzelnen Lehrer zu erhalten. Also, wie gesagt, die Bequemlichkeit der Sache ist nicht zu bestreiten, aber für die Zweckmäßigkeit der Gleichförmigkeit scheint uns durch dieses Argument noch gar nichts bewiesen zu sein.

Nicht Alles, was für die Regierenden wünschenswerth scheinen kann, ist es deshalb nothwendig auch für die von ihnen Regierten, und man wird es wohl verzeihlich finden, daß denkende Lehrer keine große Freude an der Rolle haben werden, die sie beim gleichförmigen Unterrichte spielen. Wenn gleichwohl dieses System sogar in den Reihen der Lehrer eine nicht geringe Zahl von Verehrern zu finden scheint, so darf man das durchaus nicht etwa dadurch erklären wollen, daß nicht alle Lehrer „denkende" Lehrer wären, denn auf diese Eigenschaft haben wir Alle den gleichen Anspruch, und nur in der Art unseres Denkens oder in den Ansichten, von welchen wir uns leiten lassen, liegt der Unterschied. Die Sache erklärt sich vielmehr dadurch, daß diese Lehrer in ihren Anschauungen auf der Höhe der Zeit stehen und deshalb „im Princip" nichts gegen die gleichmachenden Forderungen des Zeitgeistes einwenden können. Ihr Widerspruch gilt daher nur der besonderen

Art von Anwendung, welche das Prinzip da und dort durch die leitenden Personen erfährt, sofern eben diese besondere Anwendung nicht mit ihren persönlichen Ansichten und Wünschen harmonirt. Sobald es nur der vorgesetzten Behörde gefallen würde, diejenigen Formen und Normen, welche dem einzelnen Lehrer als die allein richtigen erscheinen, zur allgemein gültigen Vorschrift erheben zu wollen, dann wäre Alles vollständig in der Ordnung. Daneben gibt es aber auch überall einzelne bevorzugte Sonntagskinder, welche von der Natur so glücklich begabt sind, daß ihre eigenen Ansichten und Wünsche mit den Ansichten und Forderungen der Behörde zusammentreffen und sie daher unmöglich sich beengt fühlen können, denn was sie thun, das thun sie ja aus eigenster freier Ueberzeugung.

Viel allgemeiner als die Lehrer sind in der Regel die Eltern mit der Forderung des gleichförmigen Unterrichtes einverstanden, denn diese erblicken meistens gerade in dieser Forderung den besten Schutz gegen die „Uebertreibungen" der Lehrer, und sie würden ohne Zweifel von der Herstellung einer größeren Lehrfreiheit nur eine Vermehrung der Uebelstände erwarten, welche sie in der Schule beklagen. Das Ideal derartiger Eltern wäre eine Schule, in welcher ihr Söhnchen am Samstag aus Freiburg mit Quamquam abreisen und am darauf folgenden Montag in Karlsruhe mit Tamen fortfahren könnte. Dabei übersehen diese trefflichen Eltern nur das Eine, daß es in der gleichförmigen Schule nicht mit dem gleichförmigen Lehren allein abgethan ist, sondern auch das gleichförmige Lernen hinzukommen muß, wenn das gleichförmige Lehren einen Zweck haben soll. Deshalb werden auch die Eltern nur unter der doppelten Bedingung mit dem gleichförmigen Unterrichte einverstanden sein, daß der Lehrplan sich nach ihren eigenen Ansichten, und der Gang des Unterrichtes nach den Gaben und dem Fleiße ihres eigenen Sohnes richten müsse. Daß namentlich das Letztere so oft nicht der Fall ist, obgleich es ihnen gerade hierauf am meisten anzukommen pflegt, dafür machen die lieben Eltern fast immer nur die Lehrer, und fast niemals das System der Gleichförmigkeit verantwortlich. Der

Lehrplan aber, welcher allen einzelnen Eltern gefällt, und die Gleichförmigkeit, welche zu allen einzelnen Schülern paßt, soll erst noch erfunden werden. Wer das ächte Bild eines polnischen Reichstages sehen möchte, der berufe nur einmal ein paar Hunderte von Vätern aus den verschiedensten Ständen und Berufsarten zusammen, mit dem Auftrage, sich über den besten, einem jeden von ihnen wünschenswerthesten Lehrplan und über die nach diesem Lehrplane zu stellenden Anforderungen zu verständigen. Und dennoch soll, was für den Einen gilt, ganz ebenso auch für alle Anderen gelten!

Bei dieser offenbaren Unmöglichkeit, die so verschiedenen Ansichten aller Betheiligten zu vereinigen, bleibt gar nichts Anderes übrig, als daß die das Schulwesen eines jeden einzelnen Landes leitende Behörde die Frage entscheidet, welches die richtige, als allgemeines Gesetz geltende Gleichförmigkeit sei. Da klagen dann alle Diejenigen, welchen diese Sorte von Gleichförmigkeit nicht zu ihren persönlichen Verhältnissen paßt, über büreaukratischen Druck, während doch der Büreaukratismus nur das unvermeidliche Mittel zur Erreichung der allerseits gewünschten Gleichförmigkeit ist.

Bis jetzt hat noch kein einziger deutscher Staat das System der Gleichförmigkeit so vollständig durchgeführt, als es das Prinzip dieses Systemes, seine ausgesprochenen Zwecke und die hierfür aufgebotenen Mittel verlangen würden, und diese Unterlassung beruht auf sehr triftigen Gründen, die wir weiterhin besprechen werden. Es ist uns auch bis heute nur ein einziger Fall bekannt geworden, wo ein deutscher Schulmann den Muth hatte, die ernstliche Herstellung eines so gleichförmigen Unterrichtes zu verlangen. Dieses seltene Beispiel ist aber so belehrend, daß wir es uns nicht versagen können, dasselbe hier mitzutheilen, zumal dasselbe aus Preußen kömmt, wo man doch in der Lage ist, die Erfordernisse des Systemes an der Quelle zu studiren. Jener deutsche Schulmann, dessen Aufrichtigkeit und Konsequenz wir ehren, auch wo wir vor den Folgen derselben zurückschaudern, ließ sich nämlich in einer unserer geachtetsten und verbreitetsten Schulzeitschriften (Mützell, Sept. 1857) also vernehmen:

„Daß bei dem gemeinsamen Ziele der Gymnasialbildung auch eine möglichst genaue Uebereinstimmung in dem Lehrgange der einzelnen Anstalten herrschen müsse, ist eine keines weiteren Beweises mehr bedürfende, bereits allgemein anerkannte Wahrheit. Aus ihr ist der von der höchsten vorgesetzten Behörde für alle Gymnasien verordnete Normalplan hervorgegangen, von welchem selbst ganz besondere, höchst dringende Umstände nur sehr unbedeutende Abweichungen gestatten dürfen. Nicht minder nothwendig aber, wie diese Einheit der Gymnasien in den zu lehrenden Disciplinen, sowohl hinsichtlich der Klassen, in welchen sie gelehrt werden sollen, als auch in Beziehung auf die ihnen gewidmete Stundenzahl, erscheint auch für alle Gymnasien nicht nur die möglichste Einheit in der Bestimmung des Gesammtpensums der einzelnen Disciplinen, sondern auch eine vollständige Uebereinstimmung bezüglich der Vertheilung des Lehrstoffes jeder Disciplin an die einzelnen Klassen, und zwar in der Art, daß zu derselben Zeit in der gleichen Klasse derselbe Theil des vorgeschriebenen Pensums des betreffenden Lehrgegenstandes bei allen Gymnasien abgehandelt werde."

Damit sich aber der Leser doch ja nicht von der Bedeutung dieser (mit gesperrter Schrift gedruckten) Forderung eine zu geringe Vorstellung machen möge, wird diese Forderung dort im weiteren Verlaufe der Abhandlung an dem Beispiele des Geschichtsunterrichtes mit einer Klarheit erläutert, welche nichts zu wünschen übrig läßt, denn dort wird verlangt,

„daß der Geschichtsunterricht an sämmtlichen Gymnasien des ganzen Staates (natürlich mit Hülfe eines von der höchsten vorgesetzten Behörde für alle Gymnasien zu verordnenden Lehrbuches) von Woche zu Woche so gleichförmig vorschreite, daß ein Schüler, welcher im Laufe des Schuljahres, etwa in Folge einer Versetzung seines Vaters, auf eine andere Anstalt übergeht, hier den Unterricht auf demselben Punkte, wie auf der früheren Anstalt angekommen findet, so zwar, daß dabei höch-

stens eine Differenz von wenigen Decennien statt finden könne.“ (Diese Differenz wird wohl auf Rechnung der Reise zu setzen sein?)

Büreaukraten, was wollt ihr noch mehr? Wer es vermag, der denke sich einmal sämmtliche preußische Gymnasien, von Königsberg bis nach Trier, in allen einzelnen Lehrgegenständen von Woche zu Woche so gleichförmig fortschreitend, wie es hier verlangt wird! Es ist gewiß nicht zu befürchten, daß man in Preußen oder anderwärts jemals bis zu diesem Grade der modernen „Vervollkommnung“ fortschreiten könnte. Aber je weniger man das thut und je weiter man hinter diesem gleichförmigen Unterrichte zurückbleibt, um so weniger wird es sich rechtfertigen lassen, daß man an die von der einen Anstalt auf eine andere übergehenden Schüler und an sämmtliche Abiturienten eines ganzen Landes die gleichen Anforderungen stellt. So lange das Gesetz an dieser Forderung festhält, so lange wird man auch in der Gleichförmigkeit des Unterrichts kaum zu weit gehen können, und daher mag es kommen, daß die obige, in Berlin gedruckte und offenbar nicht ironisch, sondern sehr ernst gemeinte Abhandlung trotz der Unnatur ihrer Forderungen dort weder einen Schrei der Entrüstung, noch auch nur irgend eine Entgegnung hervorrief. Nach einer solchen Entgegnung haben wir damals lange, aber vergeblich ausgeschaut. Nirgends fanden wir eine Protestation, durch welche irgend ein Verehrer der modernen Schulgesetzgebung die Ehre derselben gegen derartige Zumuthungen zu wahren gesucht hätte, und dieses Schweigen beweist schon allein, wie vollständig jene Zeiten vorüber sind, wo wir, gegenüber von den Schulen des Ersten Napoleon, noch stolz sein durften auf unsere größere deutsche Lehrfreiheit. Den Korsen haben wir überwunden, aber seine gleichmachenden Bestrebungen haben wir angenommen.

IV. Die ungleichförmige Gleichförmigkeit.

Wer darauf hinweist, daß von jener Gleichförmigkeit des Unterrichtes, welche principiell von der modernen Schulgesetzgebung verlangt wird, in der Wirklichkeit doch auffallend wenig zu verspüren sei, den pflegt man nicht selten mit der Antwort abzufertigen, daß die zu lösende Aufgabe eben auch nur ein Ideal sei, welches, wie alle Ideale, stets nur annähernd erreicht werden könne und seine wohlthätige Wirkung in dem Sporne äußere, welchen es der menschlichen Trägheit zu fühlen gebe.

Nun, wenn dieses System ein Ideal ist, so ist es jedenfalls ein solches, welches sein Vorbild in einer Fabrik hat und schon dadurch undurchführbar wird, daß dasselbe die Personen in einer Weise behandeln will, wie man nur die Sachen behandeln kann. In einer Fabrik freilich geht das Alles ganz glatt ab. Dort durchläuft das rohe Material, welches zu einem Kunstprodukte verarbeitet werden soll, in ähnlicher Weise eine Reihe von Stufen, wie unsere Schüler eine Reihe von Klassen. Auf jeder dieser Stufen muß das Material möglichst gleichförmig und vollständig bearbeitet werden, ehe man dasselbe auf der nächst höheren Stufe weiter in Arbeit nehmen kann, und für diese Gleichförmigkeit der Verarbeitung bürgt dem Fabrikherren die zweckentsprechende Einrichtung der Maschinen.

Man wird vielleicht einwenden, das sei ja von jeher in allen unseren Schulen so gewesen. Die ganze Einrichtung unserer Schulen sei von jeher darauf berechnet gewesen, daß die Schüler sich in den vorhergehenden Klassen zuvor diejenigen Kenntnisse erwerben sollten, ohne welche sie den Unterricht in

den nächst höheren Klassen nicht mit Nutzen besuchen konnten, und das ist ohne Zweifel ganz richtig. Aber darin liegt ja gerade der Unterschied, daß da, wo der Nutzen des Schülers maßgebend ist, der Unterricht auf die sehr ungleichförmigen Schüler Rücksicht nimmt und dadurch ungleichförmig wird, während in der gleichförmigen Schule der Schüler für den gleichförmigen Unterricht „brauchbar" gemacht werden soll und dadurch zu der Rolle des „Materials" herabsinkt. Nur geht das in der Schule nicht ebenso leicht, wie in der Fabrik, denn zwischen den Schülern und dem rohen Materiale ist ein ebenso großer Unterschied als zwischen den Lehrern und den Maschinen, und daher kömmt es, daß das Streben nach diesem „Ideale" um so mehr Schmerzensschreie hervorruft, je eifriger man dasselbe betreibt.

Das für die Fabrik nöthige Material kann man auswählen, wie man es bedarf, die Schüler aber muß man aufnehmen, wie sie kommen, und zwar um so mehr, da man ihnen bei ihrem ersten Eintreten auf die unterste Stufe des Unterrichts noch gar nicht ansehen kann, ob und wie weit sie für die Aufgabe des Gymnasialunterrichts passen werden. Man hält sich da eben an die Gleichheit des Alters und an einige Vorkenntnisse, wie sie in jeder Volksschule gelehrt werden. Gleichwohl sind diese Schüler in ihren Eigenschaften von einander fast ebenso verschieden, als es z. B. die verschiedenen Sorten von Blumen sind; nur sieht man ihnen diese Verschiedenheit äußerlich nicht ebenso an, wie die Verschiedenheiten der Sonnenblume, der Lilie, der Rose, der Tulpe, des Veilchens und des „Maßliebchens". Diese Verschiedenheit besteht nicht blos in dem so verschiedenen Grade und in der so verschiedenen Art der Begabung, woran man gewöhnlich zuerst und fast allein denkt, sondern in noch gar manchen anderen Beziehungen, welche hier gleichfalls und oft noch von viel größerem Einflusse sind. Diese anderen Verschiedenheiten sind, mit einem Worte, ganz ebenso groß und mannigfaltig, als die Verschiedenheiten der Familien, aus welchen diese Schüler herstammen. Was da der Einzelne bis zu seinem Eintritte in die Schule gesehen, gehört und getrieben hatte,

was an ihm die elterliche Erziehung gewirkt oder versäumt hat, das ist in allen sittlichen und geistigen Beziehungen von so unendlich verschiedener Art, daß von einer auch nur annähernden Gleichförmigkeit des „Materials" gar keine Rede sein kann, und diese nämlichen, dem Kreise der Familie entstammenden Einflüsse wirken fort und fort, während der ganzen Zeit der Schuljahre, bald fördernd, bald störend auf diese Schüler ein. Liebe zum Lernen, oder Unlust dazu, Fleiß oder Trägheit, Gewöhnung an Ordnung oder an Unordnung, an Folgsamkeit oder an Trotz, das Alles macht sich in der Schule sehr oft in einem noch viel höheren Grade fühlbar, als der so große Unterschied in der Begabung. Daneben wirkt auch noch in gar manchen Fällen die unerläßliche Rücksicht auf die körperlichen Zustände der Schüler, auf die zartere Gesundheit oder die häufige Kränklichkeit der Einen und auf das zu rasche Wachsen der Anderen, seinen Einfluß auf ihre Fortschritte und damit auch auf die Leistungen der Schule aus.

Da stellt sich dann gar bald heraus, daß diese Ungleichförmigkeit der Schüler zu der gleichförmigen und hoch gestellten Aufgabe der Schule schlechterdings nicht passen will, und es bleibt da nichts Anderes übrig, als jedes Jahr einen nicht unbeträchtlichen Theil der Schüler von der Promotion auszuschließen und dieselben weiterhin auch wohl ganz zum Austreten aus der Schule zu veranlassen. Aber die Anwendbarkeit dieses Auskunftsmittels hat ihre Grenzen. Wollte man dasselbe so weit ausdehnen, bis eine annähernde und den Forderungen der Schule entsprechende Gleichförmigkeit der zurückbleibenden Schüler erreicht wäre, so würden sehr bald in den meisten Klassen nur noch wenige auserwählte Köpfe übrig bleiben, rari nantes in gurgite vasto; die Schmerzensschreie der Eltern würden zu einem allgemeinen Sturme der Entrüstung anschwellen, und unsere Herren Abgeordneten könnten sehr leicht auf den zeitgemäßen Gedanken kommen, daß man die Staatsgelder besser anwenden könne, als für Schulen ohne Schüler. Man muß daher fortfahren, die gleichförmigen Ziele mit einem höchst ungleichförmigen Materiale zu verfolgen. Während aber in der Fabrik das rohe Material sich geduldig

rupfen und zupfen, dehnen und strecken läßt, so sträubt sich hiergegen das Schülermaterial aus Leibeskräften und entzieht sich durch alle möglichen Windungen und Wendungen den Einwirkungen der gleichförmig arbeitenden Maschine.

Um das Maß der Schwierigkeiten noch voller zu machen, sind nicht einmal diese Maschinen, d. h. die Lehrer, so gleichförmig, als es doch durchaus sein müßte. Diese Lehrer sind im Gegentheile nach ihrer ganzen Persönlichkeit, nach ihrem ganzen Denken und Wollen, heute noch ganz ebenso ungleichförmig, als vor Zeiten. Sogar die Kenntnisse, welche die einzelnen Lehrer zu ihrem Berufe mitbringen, sind auffallend verschieden, und sie scheinen fast in demselben Maße an Verschiedenheit zuzunehmen, in welchem die Behörden darauf bedacht sind, die Prüfungen der Lehramtskandidaten schwieriger und umfassender zu machen. Je weniger daher alle diese persönlichen Verschiedenheiten zu der Forderung des gleichförmigen Unterrichtes passen wollen, um so eifriger ist die neuere Pädagogik bestrebt, durch möglichst detaillirte Instruktionen, welche sie den Lehrern mit auf den Weg gibt, das Was und das Wieviel und das Wie des Unterrichts gleichförmig vorzuschreiben. Man geht dabei wohl von der gewiß richtigen Annahme aus, daß, wenn es einmal gelingen würde, die Art, wie die Lehrer ihren Unterricht behandeln, gleichförmig zu machen, jene persönlichen Verschiedenheiten vollkommen ungefährlich werden würden. Es hat bis jetzt noch Niemand bestritten, daß Büffon Recht hatte, als er sagte: Le style est tout l'homme, und gewiß hätte er auch mit ähnlichem Rechte sagen können: La méthode est tout l'homme. Wenn es also gelingen würde, das ganze Verfahren der Lehrer beim Unterrichte gleichförmig zu machen, so würde das dieselbe Wirkung haben, wie wenn man die Lehrer selber gleichförmig gemacht hätte. Bisher hat jedoch der Erfolg noch nicht sonderlich diesen Bemühungen entsprochen, was sich wohl nur aus einem weit verbreiteten Eigensinne der Lehrer erklären läßt. Dazu kömmt nun noch — last, not least — der fatale Umstand, daß auch die Befähigung der Lehrer, eine zahlreiche Klasse von Schülern zu leiten, sie an Ordnung, Fleiß und

Aufmerksamkeit zu gewöhnen, eine äußerst verschiedene ist. Dem einen Lehrer gelingt das mit überraschender Leichtigkeit, während der andere mit aller Anstrengung nicht verhüten kann, daß allerlei Allotria die Gedanken seiner Schüler mehr in Anspruch nehmen, als sein Unterricht.

Aus allen diesen ebenso bedauerlichen als weltbekannten Verschiedenheiten der Schüler und der Lehrer ergibt sich nun als natürliche Folge, daß es in jedem einzelnen deutschen Staate, unter dem Scepter der preußischen oder der bairischen Gleichförmigkeit, wie unter demjenigen der sächsischen oder der badischen, neben einander bessere und geringere Schulen gibt, je nach den Lehrern und den Schülern und den übrigen mitwirkenden Verhältnissen. Was würde nun wohl unter diesen Umständen nothwendig geschehen müßen, wenn die neuere Schule nur nach der Gleichförmigkeit im Lehren und Lernen streben und hierin ihr höchstes und letztes Ziel erblicken würde?

Da die geringeren Schulen unmöglich ebenso viel leisten können, als die besseren, so könnte die Forderung der Gleichförmigkeit nur dadurch, wenigstens annähernd, erreicht werden, daß man diejenigen Leistungen, welche da und dort auf den geringeren Schulen erreicht zu werden pflegen, zur bindenden Norm für alle Schulen erheben und somit den besseren Schulen verbieten würde, mehr zu leisten. Nur auf diesem Wege, welcher aber ziemlich tief bergab, und wohl immer tiefer und tiefer bergab führen würde, wäre eine annähernde Gleichförmigkeit denkbar. Aber so versteht denn doch, Gott sei Dank, das System der Gleichförmigkeit seine Forderungen nicht. Ihm ist es nicht um ein Gleichwenig, sondern um ein Gleichviel zu thun, und da es das letztere nicht haben kann, so hält sich dasselbe an das Möglichstviel. Deshalb hat auch unsere badische Verordnung vom 31. December 1836 in ihrem § 8 wohlweislich die Klausel beigefügt, daß durch die Forderung der Gleichförmigkeit die freie Entwickelung der geistigen Kräfte nicht beschränkt werden dürfe, also gewissermaßen „Preßfreiheit neben der Censur". Mit anderen Worten: Unsere Gleichförmigkeit hat ein doppeltes

Gesicht. Das eine verlangt von jeder Schule, daß sie ebenso viel leisten solle als alle übrigen, und das andere freut sich über jede Schule, welche es den übrigen zuvorthut. Da nun aber kein Lehrer voraus wissen kann, wie weit es seine Herren Kollegen im Lande umher bringen werden, und er doch nicht hinter denselben zurückbleiben soll, so sucht eben jeder Lehrer, welcher mehr an das System als an seine Schüler denkt, in allen Dingen möglichst weit zu kommen, blos der „Gleichförmigkeit" wegen. Auf diese Art bilden jetzt die jedesmaligen Leistungen derjenigen Schulen, welche ihren Unterricht am weitesten zu führen vermochten, die Norm für alle einzelnen Anstalten, und hierin liegt der Grund, weshalb dieses Prinzip zu stets höheren und höheren Anforderungen führt, für welche es eine irgend bestimmbare Grenze überhaupt gar nicht mehr gibt.

Was soll nun aber aus der Gleichförmigkeit werden, wenn neben allem Anderen, was dieselbe unmöglich macht, auch noch der Sporn des Gesetzes die Gleichförmigkeit durchbricht? Und dieses System soll nach der Meinung der Eltern einen „Schutz gegen die Uebertreibungen der Lehrer" bilden?!

V. Die Mittel des Systemes.

Die Entwickelung des modernen Systemes nahm bei uns, in Baden, einen ganz normalen Verlauf, sofern in der ersten Periode seiner Einführung (unter dem „Oberstudienrathe") vor Allem auf die Gleichförmigkeit des Unterrichtes „nach Form und Inhalt" hingewirkt wurde, während in der darauf folgenden zweiten Periode (unter dem „Oberschulrathe") der eigentliche Zweck des Systemes, das Möglichstviel oder die Steigerung des Unterrichtes „nach Grad und Umfang", stärker hervortrat.

Für die Gleichförmigkeit nach Form und Inhalt suchte der Oberstudienrath zunächst durch zwei Mittel zu sorgen: durch Einführung gleichförmiger Lehrbücher und durch Instruktionen über die Art des zu ertheilenden Unterrichtes. Aber diese beiden Mittel erfüllten ihren Zweck nur in sehr ungenügendem Grade.

Die gleichförmigen Lehrbücher erfüllten ihre Aufgabe schon deshalb nur sehr unvollständig, weil ihre gleichzeitige Einführung an allen einzelnen Anstalten auf allerlei Hindernisse stieß. Es ist keine Kleinigkeit, Tausende von Lehrbüchern, welche sich im Besitze der Schüler und ihrer Familien befinden, mit einem einzigen Federstriche dem Käsehändler zu überantworten und ihre Ersetzung durch andere Lehrbücher zu verlangen. Schon der Kostenpunkt steht dem entgegen, und für Lehrer und Schüler handelt es sich dabei zugleich auch um einen Eingriff in einen geistigen Besitz, um das Aufgeben des Bekannten und um das Einarbeiten in das Unbekannte. Da gehen dann einzelne diensteifrigere Anstalten mit der Einführung des Neuen rascher voran, andere folgen langsamer nach,

und wieder andere noch langsamer, und ehe das vorgeschriebene Lehrbuch überall im Gebrauche ist, erscheint eine neue „vielfach vermehrte und verbesserte" oder auch „völlig umgearbeitete" Ausgabe desselben, welche die frühere Ausgabe wieder zu verdrängen sucht. Oder es findet auch die Schulbehörde selber, daß ihre erste Wahl keine besonders glückliche war, und sie beschließt die Einführung eines neuen, „noch besseren" Lehrbuches, welches dann abermals, hier früher, dort später Eingang findet und eine vermehrte Mannigfaltigkeit in die Gleichförmigkeit bringt. Dazu kömmt nun aber noch der meist sehr ungleichförmige Gebrauch, welchen die Lehrer von diesen Lehrbüchern machen. Die Lehrbücher sind selten, welche allen Lehrern behagen, und deshalb sind auch die Lehrer selten, welche „das ganze Lehrbuch, und nichts als das Lehrbuch" lehren. Da läßt dann der Eine weg, was ihm zuviel oder unpassend scheint, der Andere fügt bei, was er darin vermißt, und wieder Andere erlauben sich, die darin enthaltenen Unrichtigkeiten und Fehler zu korrigiren, denn auch hierzu gaben einzelne der bei uns neu eingeführten Lehrbücher reichlichen Anlaß.

Aehnlich erging es auch der langen Reihe von Vorschriften aller Art, welche der Oberstudienrath im Interesse der Gleichförmigkeit erließ. Nicht wenige derselben erfuhren sogar durch die Behörde selbst, und besonders bei jedem Wechsel der Personen, theils nachträgliche Zusätze, theils mehrfache Abänderungen. Auf diese Art war schon gegen Ende der fünfziger Jahre dieses schätzbare Material so sehr angewachsen, daß das Genie eines Registrators dazu gehört hätte, um sich in diesem Labyrinthe der Ordnungsliebe zurecht zu finden. Ein durch seine gewissenhafte Genauigkeit bekannter Lyceumsdirector sprach damals die Ueberzeugung aus, „es sei gewiß im ganzen Lande nicht ein einziger Lehrer, welcher sich rühmen könnte, alle diese Vorschriften auch nur zu kennen." Vom Befolgen gar nicht zu reden.

Viel wirksamer als die Lehrbücher und die Instruktionen, und mehr noch dem Möglichstviel als der Gleichförmigkeit dienend, erwies sich der Einfluß, welchen von da an die Schul-

behörde bei den öffentlichen Prüfungen durch ihre dazu abgesendeten Kommissäre und durch die Abiturientenpüfungen ausübte.

Was zunächst die öffentlichen Prüfungen betrifft, so waren diese für unsere Schulen bekanntlich nichts Neues, aber sie nahmen von da an einen ganz anderen Charakter als früher an. Die Verschiedenheit des Zweckes, welchem sie dienten, brachte das so mit sich, und es mag deshalb nicht ohne Interesse sein, diese Verschiedenheit hier etwas genauer hervorzuheben, wie sie sich wenigstens bei uns zu Lande darstellte.

Auch die ältere, noch ungleichförmige Schule strebte nach möglichst befriedigenden Resultaten ihres Unterrichtes, und auch sie erblickte in den öffentlichen Prüfungen einen Sporn für Lehrer und Schüler. Da sie aber nicht unter dem Gebote der Gleichförmigkeit stand, so hatten auch ihre öffentlichen Prüfungen nicht den Zweck, nachzuweisen, daß die eine Anstalt ihren Unterricht nach Form und Inhalt ebenso ertheilt habe wie alle anderen Anstalten. Diese Prüfungen sollten vielmehr nur dazu dienen, den Eltern ihrer Schüler, den Freunden der Schule und dem anwesenden Vertreter der Regierung eine Probe von dem vorzuführen, was die Schule gelehrt und erstrebt hatte. Der Director der Anstalt entwarf zu diesem Zwecke mit seinen Lehrern den Plan der Prüfung und leitete dieselbe, den besonderen Verhältnissen der Anstalt entsprechend. Hierein sich einzumischen oder gar die Leitung der Prüfung selbst in die Hand zu nehmen, hatte der Vertreter der Regierung um so weniger Grund, da damals die einzelnen Anstalten noch im unbestrittenen Besitze des Rechtes waren, das Detail ihres Unterrichtes nach Maßgabe ihrer besonderen Verhältnisse einzurichten, ein Recht, welches vollkommen illusorisch sein würde, wenn bei den Prüfungen ein anderer Maßstab zur Anwendung kommen würde, als beim Unterrichte selbst. Der Regierungs-Kommissär hörte zu, beobachtete und verkehrte im Angesichte der Schüler mit dem Director und den Lehrern mehr wie ein Freund der Schule, als wie ein Vorgesetzter. Was er ihnen vielleicht nach der Prüfung zu sagen hatte, das entzog sich jedenfalls der Oeffentlichkeit und namentlich auch der Kenntniß der Schüler.

Ebenso wenig hatten diese Prüfungen den Zweck, das

Urtheil der Lehrer über die Leistungen der einzelnen Schüler und über ihre Promotion festzustellen. Dieses Urtheil stand vorher schon fest und war das Ergebniß der Erfahrungen, welche die Lehrer das Jahr hindurch bei ihrem täglichen Unterrichte machten. Aber allerdings beruhte dieses Urtheil auch gar nicht ausschließlich auf dem, worin man einen Schüler examiniren kann. Sein Fleiß, sein guter Willen und die Art seiner Begabung fiel dabei gleichfalls ins Gewicht, und wo diese Eigenschaften, verbunden mit den Bürgschaften, welche in seiner sittlichen Haltung lagen, für ihn sprachen, da sah man leicht über einzelne Lücken in seinem Wissen hinweg, denn die Aufgabe, welche sich die ältere Schule stellte, galt dem ganzen Schüler noch mehr, als seinem schulmäßigen Wissen und Können. Da Niemand außer den Lehrern und dem Director diese maßgebenden Erfahrungen kannte, so fiel es auch Niemand ein, hierüber ein besseres Urtheil als sie abgeben zu können. Deshalb trat auch bei den an die einzelnen Schüler zu stellenden Fragen der anwesende Regierungs-Kommissär oft so wenig in den Vordergrund, daß manche Schüler seine Anwesenheit kaum beachteten. Angst hatte ein Schüler hauptsächlich dann, wenn sein eigener Vater anwesend war, denn vor diesem wünschte er nicht schlecht zu bestehen. Der Director und die Lehrer machten ihm schon viel weniger Kummer, denn diese wußten ohnehin schon, was sie von ihm zu halten hatten, auch wenn er bei seinen Antworten einmal stark daneben griff, und am allerwenigsten Sorge machte ihm gewiß der Regierungs-Kommissär. Dieser war nicht selten gar nicht einmal ein Mann vom Fache, er war Theologe oder Jurist oder Finanzmann und mischte sich schon deshalb weniger ein. Oder wenn er, wie es z. B. der damalige Prälat Hebel gerne that, zuweilen an einen Schüler eine Frage richtete, so galt sie meist mehr seinem Verstande als seinem Wissen, und schien nur darauf berechnet, in das Geschäft ein wenig Abwechslung und wohl auch etwas Humor zu bringen. So hatten denn auch diese Prüfungen, wie Jeder bezeugen wird, dessen eigene Schuljahre und erste Dienstjahre noch in jene frühere Periode fielen, einen viel harmloseren Charakter als später.

Das Alles mußte nothwendig ganz anders werden, als diese Prüfungen die Bestimmung erhielten, zu einer die Gleichförmigkeit im Lehren und Lernen verbürgenden Kontrole zu dienen, welche konstatiren sollte, ob die einzelnen Anstalten ihren Unterricht in genügendem Umfange ertheilt hatten, und ob alle einzelnen Schüler, oder doch wenigstens diejenigen derselben, welche von ihren Lehrern zur Promotion bestimmt waren, diesen Unterricht mit genügendem Erfolge benützt hatten. Da ging dann nothwendig die eigentliche Leitung der Prüfungen auf den Regierungs-Kommissär über. Diesem kam es von da an zu, nicht blos bei jedem einzelnen Lehrgegenstande diejenigen Theile desselben zu bestimmen, welche zum Gegenstande der Prüfung gemacht werden sollten, sondern auch durch sein persönliches Eingreifen sich zu überzeugen, ob der Unterricht dabei Alles, was nach der Ansicht des Regierungs-Kommissärs hierher gehören konnte, in seinen Kreis gezogen hatte, — ein weites, vielumfassendes Feld! Und da dieser Kommissär zugleich die Aufgabe hatte, den Schulsack aller einzelnen Schüler einer möglichst genauen Inspektion zu unterziehen, so mußte er auch das Recht haben, zu bestimmen, an welche Schüler jede einzelne Frage gerichtet werden solle, und diese Schüler auch selber, nach eigenen Heften, zu prüfen. Namentlich für diesen letzteren Zweck — für die Prüfung aller einzelnen Schüler — reicht bei zahlreichen Klassen die kurz bemessene Zeit oft nur schwer aus, so daß eine Eile nöthig wird, welche sich mit der Besonnenheit der Antworten nur wenig verträgt und schon allein genügen kann, um dem ganzen Geschäfte durch das immer wiederkehrende „Weiter! rasch! schnell!" einen nichts weniger als gemüthlichen Charakter zu verleihen. Gleichwohl hängt von dem Tone, in welchem diese Prüfungen vorgenommen werden, der Erfolg oft fast noch mehr ab, als von allem Anderen, und schon hieraus erklärt sich wohl hinlänglich die bekannte Erfahrung, daß in so vielen Fällen die Ergebnisse dieser Prüfungen viel weniger günstig sind, als es nach der wirklichen Sachlage zu erwarten gewesen wäre. Wenn daher der Lehrer, dessen Dienstehre von dem Ausgange dieser Prüfungen oft so nahe

berührt wird (wir gehen absichtlich auf diese so bedenkliche Seite der Sache nicht näher ein), mit einiger Sicherheit auf einen genügenden Erfolg der Prüfung soll rechnen können, so muß er das Jahr hindurch bei seinem Unterrichte mit allem Nachdruck auf eine solche Art des Lernens hinwirken, welche einigermaßen zu der Erwartung berechtigen kann, daß jeder einzelne Schüler, auch unter äußerlich ungünstigeren Verhältnissen, ordentlich werde bestehen können. Und da Niemand voraus wissen kann, welche Theile des Unterrichtes bei der Prüfung an die Reihe kommen werden, so folgt hieraus, daß die Schüler in allen einzelnen Lehrgegenständen das gesammte Jahrespensum fest genug im Kopfe haben müssen, um wo möglich ohne längeres Nachdenken und bei aller Befangenheit die richtigen Antworten geben zu können. Diese Forderung ist nun aber schon an sich eine unnatürlich große, und sie wird noch größer bei einem Systeme, welches die Anforderungen des Unterrichtes nicht nach dem Standpunkte der einzelnen Klassen zu ermäßigen erlaubt.

Dem Einflusse, welchen dieser Charakter der Prüfungen auf die ganze Art der Lehrthätigkeit nothwendig ausüben muß, ist es gewiß mehr als irgend einer von den übrigen mitwirkenden Ursachen zuzuschreiben, daß schon ziemlich bald nach der Einsetzung des Oberstudienrathes die Klagen der Eltern wegen allzu großer Anforderungen der Schule sich vernehmen ließen. Gleichwohl wird man anerkennen müssen, daß dieser Charakter der öffentlichen Prüfungen wesentlich durch den Zweck der neueren Schulgesetzgebung bedingt ist. Denn von dem Augenblicke an, wo alle einzelnen Anstalten und alle einzelnen Schüler „im Wesentlichen" das Gleiche leisten sollen, und zwar möglichstviel, wird eben auch die leitende Behörde darauf hinwirken müssen, daß dieser Aufgabe genügt wird, und je größer und zahlreicher die Hindernisse sind, welche sich naturgemäß der Erreichung dieses Zweckes entgegen stellen, um so mehr bedarf die Behörde eines Mittels, welches in so drastischer Weise, wie diese öffentlich vorgenommenen Prüfungen, die Lehrer zu den größten Anstrengungen anspornen kann.

Den Schlußstein des ganzen Gebäudes bildet die allent-

scheidende Abiturientenprüfung, welcher sich alle aus diesen Anstalten auf die Universität übergehenden Schüler unterziehen müssen, und in welcher an alle Abiturienten des ganzen Landes die gleichen Anforderungen gestellt werden sollen. Eine solche besondere Prüfung der zur Universität übergehenden Schüler bildet sogar das wichtigste, dem modernen Systeme unentbehrlichste Mittel. Gerade auf diese Schüler kömmt es ja dem Gesetze am meisten an, nicht aber auf jene so zahlreiche Masse von Schülern, welche nur die unteren und mittleren Klassen besuchen und gar nicht die Absicht haben, sich dem Studium zu widmen. Für die Befähigung dieser Abiturienten kann begreiflicher Weise das Ergebniß der meist so flüchtig mit ihnen vorgenommenen öffentlichen Prüfungen keine ernstliche Bürgschaft darbieten. Denn dieses Ergebniß ist theils wegen der Kürze der Zeit, welche da der Prüfung eines jeden einzelnen Schülers gewidmet werden kann, theils aus anderen Gründen, ein viel zu unvollständiges und unsicheres, als daß dasselbe ein entscheidendes Urtheil über die Einzelnen erlauben könnte. Wenn daher eine ernstliche Bürgschaft dafür gewonnen werden soll, daß die Abiturienten aller einzelnen Anstalten den vom Gesetze und von seiner authentischen Auslegerin, der Behörde, verlangten Leistungen genügen, so muß am Ende der ganzen Schulzeit mit den zur Universität bestimmten Schülern eine besondere, diesem Zwecke entsprechende und möglichst umfassende Prüfung vorgenommen werden. Das geschieht denn auch gegenwärtig in allen deutschen Staaten, wenn auch nicht überall nach dem gleichen Maßstabe und nach dem gleichen Verfahren, so doch überall in einer diesen Zweck verfolgenden Weise.

Von einer derartigen Prüfung wußte bei uns die ältere Schule nichts. Die Lehrer, von welchen diese Schüler unterrichtet worden waren, entschieden über die Reife derselben zum Bezuge der Universität, und alle Schüler, welche von ihren Lehrern unter Zustimmung des Directors das Zeugniß der Reife erhielten, erlangten eben damit auch die Berechtigung zum Uebergange auf die Universität. Von einer besonderen, dieses Urtheil der Lehrer kontrolirenden Prüfung der Abiturienten

durch die Behörde oder durch eine ihre Stelle vertretende Kommission war in der älteren Schule schon deshalb keine Rede, weil sie das Recht hatte und haben sollte, den Grad und den Umfang ihres Unterrichtes dem Standpunkte ihrer Schüler anzupassen, ein Recht, welches vollständig illusorisch wäre, wenn nicht der nämliche Maßstab, welcher beim Unterrichte zur Anwendung kömmt, auch bei der Beurtheilung der Schüler angelegt werden würde. Diesen Maßstab kennt aber Niemand außer den Lehrern, namentlich auch nicht ein der Anstalt völlig fremder Regierungs-Kommissär. Deshalb mußte nothwendig, wenn jene vom Standpunkte der Schüler bedingte Lehrfreiheit eine Wahrheit sein sollte, auch die Beurtheilung der Schüler in die Hände ihrer Lehrer gelegt werden. Denn wer bestimmen darf, was die Schüler am Ende eines jeden Schuljahres und am Ende der ganzen Schulzeit wissen und leisten müssen, der darf ja eben damit auch bestimmen, was im Laufe der Schulzeit von den Lehrern gelehrt und von den Schülern gelernt werden muß. Diese Bestimmung kann aber ein System, welches von allen Anstalten die gleichen Leistungen fordern will, unmöglich den einzelnen Anstalten überlassen. — —

Es versteht sich wohl von selbst, daß die dem Systeme dienenden Mittel in demselben Maße verschärft werden müssen, in welchem sich die Anforderungen steigern, die man an die Leistungen der Schule stellen will. Diese Steigerung der Anforderungen liegt aber viel zu sehr in dem leitenden Gedanken des Systemes, als daß man für dieselbe diese oder jene Personen verantwortlich machen dürfte. Innerhalb gewisser Grenzen bleiben diese Anforderungen nur so lange, als dieselben von der Leistungsfähigkeit der Schüler abhängig gemacht und diesen Schülern gewissermaßen „auf den Leib zugemessen" werden. Für ein System aber, welches seine Wünsche zum allgemeinen Gesetze erhebt und die Aufgabe der Schule über die Köpfe der Schüler hinweg nach „objektiven Zielen" feststellt, gibt es überhaupt gar keine Grenze der Anforderungen mehr, weil das Maß des Wünschenswerthen, nach Grad und Umfang des Wissens, ein unendliches ist.

Eine derartige Steigerung der Anforderungen hat nun auch bei uns ganz unzweifelhaft unter der neuen Behörde stattgefunden, welche im Jahre 1862 an die Stelle des Oberstudienrathes trat. Schon nach Jahresfrist (im Okt. 1863) traf der „Oberschulrath“ in einem seiner Erlasse eine Reihe von Verfügungen, welche theils auf einen wesentlich größeren Umfang des Unterrichtes, theils auf eine Steigerung nach dem Grade desselben drangen und dadurch die Anforderungen im Ganzen sehr fühlbar vermehrten. Auf diesem Wege sind wir auch seither geblieben, wie unser Lehrplan vom Jahre 1869 deutlich genug zeigt. Doch scheint der „genügende Umfang“ noch immer nicht überall erreicht zu werden, denn jener neuere Erlaß vom 20. Nov. 1875, welchen unser Herr Staatsminister den Herren Abgeordneten am 1. März d. J. zu ihrer Beruhigung vorlas, enthält ja abermals die Mahnung: „Ein größerer Umfang der Lektüre ist in beiden alten Sprachen mehrfach wünschenswerth.“ Wie weit dieser größere Umfang eigentlich gehen müsse, ist dort freilich nicht gesagt, doch wird derselbe wohl kaum „zu groß“ ausfallen können. Vielleicht führt uns dieses Streben nach einem größeren Umfange noch dahin, die alten Schriftsteller gar nicht mehr im Originale, sondern nur noch in deutscher Uebersetzung zu lesen. Ganz unbekannt sind ja schon jetzt unsere Schüler nicht mehr mit dieser schneller fördernden Methode.

Gegenüber von diesen gesteigerten Anforderungen mußten nothwendig auch die Mittel verschärft werden, welche die Erfüllung dieser Forderungen verbürgen sollen. Eines dieser Mittel bezieht sich, zunächst wenigstens, mehr auf die Leistungen der Lehrer, als der Schüler. Dasselbe besteht in dem Nachdrucke, mit welchem man von den Lehrern eine möglichst vollständige „Ausnützung der Unterrichtszeit“ verlangt. Von diesem Mittel werden wir nachher (Nr. VI) genauer reden müssen. Das andere aber liegt in einer Verschärfung der Bedingungen, von welchen die Promotion und insbesondere auch die Entlassung zur Universität abhängig gemacht wird. Wer sich die Mühe geben will, den die Abiturientenprüfung regelnden § 40 unseres früheren Lehrplanes vom 18. Febr.

1837 mit den entsprechenden §§ 63, 64 und 65 unseres neueren Lehrplanes vom 2. Okt. 1869 zu vergleichen, der wird schon hieraus die gestiegene Bedeutung dieser Prüfungen erkennen können. Hiezu kömmt nun noch die größere Strenge, welche von den Lehrern bei der Beurtheilung der Schüler und ihrer Leistungen angewendet werden soll und auf welche gleichfalls eine Bestimmung in dem vorhin erwähnten Erlasse vom 20. Nov. 1875 bringt. Während nämlich bisher die Lehrer oft noch aus Schonung, um den Ausschluß von der Promotion und von der Entlassung zur Universität nicht zu veranlassen, den Schülern, deren Leistungen in einzelnen Fächern nicht wohl als „hinlänglich" bezeichnet werden konnten, eine Mittelnote zwischen „hinlänglich" und „ungenügend" (3 bis 4) ertheilten, so verlangt jener Erlaß, daß diese Mittelnote in Zukunft ganz zu vermeiden sei. Wer daher nicht — im Sinne der Behörde — als hinlänglich bezeichnet werden kann, der muß in Zukunft die Note „ungenügend" erhalten.

VI. Die Ueberladung.

Gewiß würde man jeder Schulbehörde, sie heiße wie immer sie wolle, bitteres Unrecht thun, wenn man von ihr glauben wollte, daß sie eine Freude an der Ueberladung der Schüler habe oder daß ihr diese Wirkung auch nur gleichgültig sei. Im Gegentheile würde wohl jeder Schulbehörde nichts lieber sein, als wenn sämmtliche Schüler begabt genug wären, um den von ihr gestellten Anforderungen ohne zu große Anstrengung genügen zu können. Aber darüber sollte doch eigentlich kein Zweifel und kein Streit möglich sein, daß erhöhte Anforderungen auch erhöhte Anstrengungen zur Folge haben, und daß die Forderungen, welche die moderne Schulgesetzgebung aufstellt, nicht blos *sehr leicht* zur Ueberladung vieler Schüler führen *können*, sondern geradezu *unvermeidlich* dazu führen *müssen*.

Ein Schulgesetz, welches von allen gleichnamigen Klassen, trotz ihrer so großen Verschiedenheit, gleichförmige Resultate des Unterrichts fordert und diese Gleichförmigkeit im Sinne eines Möglichstviel versteht, muß ja, soweit demselben genügt wird, mit *logischer Nothwendigkeit* zur Ueberladung der meisten Klassen und der meisten Schüler führen, denn unter dem Einflusse dieses Gesetzes bilden ja die am meisten leistenden Klassen und Schüler, also die Minderheit, die *Norm* für alle anderen Klassen und für die Gesammtheit der Schüler. Nun ist aber zwischen der Leistungsfähigkeit der besten Klassen und zwischen derjenigen der schwächeren und der schwächsten ein so gewaltiger Unterschied, daß man mit den ersteren sehr wohl das Doppelte von dem leisten kann, worauf man sich bei den schwächsten Klassen naturgemäß beschränken müßte, *wenn*

man dürfte. Es gibt ja Klassen, in welchen auf den ersten Plätzen, oft bis gegen die Mitte der Klasse herab, eine ganze Reihe von sehr begabten und strebsamen Schülern sitzt, und diese üben fast immer auf die Thätigkeit ihrer Mitschüler und damit auch auf den Gang des Unterrichts einen belebenden Einfluß aus. Daneben gibt es aber auch wieder andere Klassen, deren „beste" Schüler nur deshalb auf den obersten Plätzen sitzen, weil in der ganzen Klasse kein einziger Schüler sich über das allergewöhnlichste Maß der Mittelmäßigkeit erhebt. Au royaume des aveugles, les borgnes sont rois, und in solchen Klassen müßte dann der Unterricht sich stets auf ein viel kleineres Maß beschränken, wenn er nicht zur Ueberladung führen sollte. Ebenso, wie zwischen den einzelnen Klassen, ist auch zwischen den besten und den schwächsten Schülern einer und derselben Klasse der Unterschied nicht selten so groß, daß die besten Schüler ihren schwächeren Mitschülern in einzelnen Lehrgegenständen füglich eine Art von Privatunterricht ertheilen könnten. Für den schwächeren Theil der Schüler muß daher nothwendig immer und überall die Aufgabe zu groß werden, wenn man an sie die gleichen Anforderungen stellt, wie an ihre mehr leistenden Mitschüler. Wer aber vollends, wie es doch der leitende Gedanke unserer Schulgesetzgebung mit sich bringt, die Hebung und Vervollkommnung der Schulen in einer fortwährenden Steigerung der obligatorischen Leistungen sucht, der muß zuletzt bei dieser Sorte von Vervollkommnung nothwendig auf einen Punkt kommen, wo die Aufgabe sogar für die besten Klassen und für ganz tüchtige Schüler zu groß wird. Um wie viel mehr erst für die Uebrigen! Darüber also, daß das System, so weit es ausgeführt wird, nothwendig zur Ueberladung vieler Klassen und Schüler führen muß, kann doch gewiß kein Zweifel sein, und deshalb sollte auch Niemand die Lehrer, welche man im Namen ihrer Dienstehre zur Ausführung dieses Systemes verpflichtet, für die daraus entstehende Ueberladung verantwortlich machen wollen.

Während es nun aber gar keinem Zweifel unterliegen kann, daß das moderne System durch die Zwecke, welche es

verfolgt, und durch die Mittel, welche es zur Erzwingung seiner Absichten anwendet, nothwendig die Klagen vieler Eltern hervorrufen muß, suchen die Vertheidiger dieses Systemes die Bedeutung jener Klagen durch allerlei Behauptungen abzuschwächen, welche wir hier nicht mit Stillschweigen übergehen dürfen.

Eine sehr bequeme und deshalb auch sehr beliebte Art, die Klagen der Eltern zu widerlegen, besteht darin, daß man sich auf das Beispiel einzelner Schüler beruft, welche mit Hausarbeit durchaus nicht überladen seien. Wer solche Argumente gebraucht, der scheint gar nicht zu wissen, daß es sehr verschiedene Sorten von Schülern gibt, und daß es deshalb ganz unzulässig ist, von Einzelnen auf Alle zu schließen. Der langsamer lernende und langsamer arbeitende Schüler fühlt die Last der Aufgaben ohne allen Vergleich mehr, als der leichter lernende und schneller arbeitende Schüler, und schon hierin, in der Zeit, welche die einzelnen Schüler für ihre Aufgaben bedürfen, besteht eine so große Verschiedenheit, daß jeder Schluß von dem einen Schüler auf die anderen nur täuschen kann. Dazu kömmt nun aber noch die so große Verschiedenheit im Fleiße und in der Gewissenhaftigkeit. Gewissenhafte Schüler haben unendlich schwerer an ihrer Aufgabe zu tragen, als jene leichtere Waare, welche sich überall mit einem ut aliquid fecisse videamur begnügt, ihre schriftlichen Arbeiten von Anderen abschreibt und die mündlichen Aufgaben mit einem flüchtigen Ueberlesen kurz vor dem Beginne des Unterrichts abthut. Mit der Furcht vor dem noch ferne liegenden Jahresschlusse, wo Promotion oder Nichtpromotion in Frage steht, ist bei solchen Schülern während des größten Theiles des Jahres nicht viel zu erreichen. Ihre Losung ist: *τὸ σήμερον μέλει μοι, τὸ δ'αὔριον τίς οἶδεν?* Wenn man uns daher versichert, daß einzelne Schüler wenig oder gar nichts von Ueberladung fühlen, so ist das ganz ebenso glaubwürdig, als daß viele Andere sehr viel davon fühlen. Practica est multiplex.

Wohl etwas ernstlicher gemeint, als dieser nichtige Einwand, ist die Behauptung, daß nur diejenigen Schüler die Aufgabe der Schule zu groß finden können, denen es an der nö-

thigen Begabung fehle, und daß derartige Schüler eigentlich gar nicht in unsere Gymnasien gehören. Dieser Einwand ließe sich hören, wenn es sich nur um jene kleine Zahl von Schülern handeln würde, deren Begabung offenbar hinter dem gewöhnlichen Maße der Gaben zurücksteht, und selbst mit Bezug auf diese Schüler könnte in einer Schule, welche nicht verpflichtet wäre, von allen Schülern gleichförmige Leistungen zu fordern, ein größeres Maß von Duldung geübt werden. Die Gesunden bedürfen des Arztes nicht, wohl aber die Kranken. Aber nicht um solche auffallend schwache Schüler handelt es sich bei jenem Einwande, denn diese werden ja heutzutage früh genug durch den Ausschluß von der Promotion aus diesen Schulen ausgeschieden, sondern um eine sehr große Zahl von Schülern, welche der heutigen Schule nur deshalb als „unbrauchbare Mittelmäßigkeiten" erscheinen, weil diese Schule Forderungen aufstellt, welche das mittlere Maß der Kräfte weit überschreiten. Gleichwohl weiß Jeder, welcher in diesen Dingen einige Erfahrung besitzt, daß jene mißachteten Mittelmäßigkeiten gar nicht so selten in ihrem späteren Leben viel werthvollere Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden, als gar manche frühreife Früchte der modernen Treibhausbildung. Daß solche Schüler heutzutage so oft zu einem verfrühten Austritte aus dem Gymnasium genöthigt werden, das gereicht mit Recht der Schule ganz ebenso sehr zum Vorwurfe, als die Ueberladung derjenigen Schüler, welche sich nicht zum Austritt aus der Schule entschließen wollen.

Unter den Gründen, mit welchen man die moderne Schule gegen den Vorwurf der Ueberladung rechtfertigen möchte, verdient nur noch einer hier erwähnt zu werden, nicht wegen seines Gewichtes, sondern weil derselbe einen werthvollen Beitrag zur Charakteristik des Systemes liefert. Man sagt uns nämlich, daß die heutige Schule „mehr als früher in den Lehrstunden selbst zu leisten suche, indem sie von den Lehrern erhöhte Anstrengungen, eine möglichst vollständige Ausnützung der Unterrichtszeit und eine möglichst rasch fördernde Art der Lehrthätigkeit fordere." Daraus sollen wir dann ohne Zweifel den Schluß

ziehen, daß die Schüler zu Hause um so weniger zu lernen haben werden, je vollständiger die Zeit der Lehrstunden von dem Lehrer ausgenützt wird. Auch in dem Berichte der „Karlsruher Zeitung" über die Kammersitzung vom 1. März d. J. finden wir dieses Argument offenbar zu diesem Zwecke angewendet. Wir lesen dort:

> „Es besteht ein Fortschritt des neueren Gymnasialwesens gerade darin, daß man den Knaben innerhalb der Schule soviel Anregung als möglich zu bieten sucht und den Schwerpunkt des Studiums immer mehr in die Stunden selbst, gegenüber von den Hausarbeiten, verlegt."

Das sieht ja ganz darnach aus, als ob dem neueren Gymnasialwesen eher eine Verminderung als eine Vermehrung der Hausarbeiten zugeschrieben werden wollte? Aber von einer Verminderung derselben könnte doch ganz gewiß nur dann die Rede sein, wenn wenigstens ein Theil dessen, was den Gegenstand der Hausarbeiten bildet, in den Lehrstunden selbst gelernt und gearbeitet werden würde. Dahin würde also zunächst gehören, daß ein Theil jener schriftlichen Aufgaben (Uebersetzungen in eine fremde Sprache, mathematische Aufgaben u. s. w.), welche die heutige Schule der „Zeitersparniß" wegen dem häuslichen Fleiße überträgt, in den Klassen selbst ausgearbeitet werden würde. Es würde ferner dahin die Forderung gehören, daß die häusliche Vorbereitung auf gewisse Theile des Unterrichtes (insbesondere auf die Lektüre der fremden Schriftsteller) minder umfassend als bisher sein müßte und einen Ersatz hierfür durch die Erklärungen des Lehrers in den Lehrstunden selbst finden würde. Es würde dahin endlich auch die Forderung gehören, daß Dasjenige, was der Schüler zu Hause auswendig lernen soll, zuvor in den Lehrstunden selbst durch Besprechung und theilweise Einübung eine Vorbereitung erhalten würde, welche das dem häuslichen Fleiße vorbehaltene vollständigere Auswendiglernen wesentlich erleichtern würde. Nur auf einem derartigen Wege, welcher sich wohl auch noch aus anderen Gründen empfehlen würde, könnte man von dem, was in den Lehrstunden selbst geschieht, eine Verminderung der Hausaufgaben erwarten,

und nur in demselben Maße, in welchem dieser Weg beschritten würde, könnte man mit Recht sagen, daß das neuere Gymnasialwesen den „Schwerpunkt des Studiums, gegenüber von den Hausarbeiten, immer mehr in die Lehrstunden selbst verlege.“ Aber wer kann im Ernste glauben, daß das neuere Gymnasialwesen sich zu derartigen Zugeständnissen herbeilassen werde, welche nach allen Seiten hin für den ihm so wichtigen größeren Umfang eine so gewaltige Schmälerung zur Folge haben müßten und einem vollständigen Aufgeben der Zwecke gleichkommen würden, welche das System verfolgt?

Wenn nun aber nichts von alledem zu erwarten ist, wie kann man da den Eltern zumuthen, daß sie aus den erhöhten Anstrengungen der Lehrer einen Trost für ihre Klagen schöpfen sollen? Dieser Trost besagt ja doch, beim Lichte betrachtet, nichts weiter, als daß das moderne System, in Folge seines Strebens nach einem Möglichstviel, für die Schüler neben der gesteigerten Anstrengung des häuslichen Fleißes auch noch eine gesteigerte Anstrengung in den Lehrstunden selbst zur Folge habe. Jenes Arkanum, welches die Schüler in den Stand setzen würde, der gesteigerten Lehrthätigkeit des Lehrers ohne eigene gesteigerte Geistesthätigkeit zu folgen (gewöhnlich der „Nürnberger Trichter“ genannt), ist der heutigen Schule noch ebenso unbekannt als der früheren, und deshalb setzt die erhöhte Anstrengung des Lehrers auch auf Seiten des Schülers eine entsprechend erhöhte Anstrengung voraus, wenn der Unterricht nicht tauben Ohren predigen soll. Hierdurch kann aber sehr leicht, für die Schüler ebenso wohl als für die Lehrer, jede einzelne Lehrstunde dieser Art so ermüdend werden, als unter gewöhnlichen Verhältnissen zwei oder drei andere Lehrstunden.

Es gibt ein Naturgesetz, über welches der menschliche Wille keine Macht hat: Auf jede gesteigerte Anspannung folgt naturgemäß eine größere Abspannung. Je vollständiger man da in der einen Lehrstunde die Zeit des Unterrichts und die Kraft der Schüler „ausnützt“, um so mehr lassen sie in der nächsten Lehrstunde die Flügel hängen. Und je rascher da der Unterricht von Satz zu Satz, von Frage zu Frage

fortgeeilt ist, um so vollständiger verdrängt ein Keil den anderen und um so sicherer darf man darauf rechnen, daß die meisten Schüler schon am Ende dieser Lehrstunde Vieles nicht mehr wissen werden, was sie im ersten Theile derselben gehört hatten. Da sie es aber an den folgenden Tagen, und sogar am Ende des Jahres, bei den Prüfungen, noch wissen sollen, so wird auch hierdurch der häusliche Fleiß nur in erhöhtem Maße in Anspruch genommen. Wer eine derartige gesteigerte Methode nicht blos auf einzelne, sondern auf sämmtliche Lehrstunden des Tages anwenden wollte, der könnte es sehr leicht dahin bringen, daß gar mancher Schüler aus allen diesen Unterrichtsstunden nicht viel mehr mit nach Hause bringt, als dunkle Erinnerungen, wie sie uns von einem wirren Traume zu bleiben pflegen, verbunden mit großer Abspannung und wohl auch mit etwas Kopfweh. In diesem Zustande soll er sich dann an seine Hausaufgaben machen.

VII. Die Uebergänge.

Als vor 40 Jahren bei uns das System der Gleichförmigkeit eingeführt wurde, konnte man leicht voraussehen, daß das zu seiner Durchführung unerläßliche Verfahren an sehr vielen Orten schweren Anstoß erregen werde, und hierdurch mag es sich erklären, daß man an die Spitze der Gründe, welche unsere badische Verordnung zur Rechtfertigung dieses Systemes anführt, ein Argument stellte, welches mit der eigentlichen Aufgabe der Schule nichts zu schaffen hat, aber seiner Natur nach ganz geeignet ist, bei den Eltern unserer Schüler, also bei der Mehrzahl der Betheiligten, Beifall zu finden: Man stellte ihnen die Erleichterung des Ueberganges von der einen Anstalt auf die andere in Aussicht, und das ist jedenfalls ein sehr löblicher Zweck. Diese Uebergänge, welche den Schüler aus den ihm wohlbekannten Verhältnissen hinweg in eine fremde Stadt und unter lauter ihm unbekannte Personen führen, erschweren ihm immer für den Anfang seine Lage und seine Aufgabe, und wenn vielleicht noch ein stilles Heimweh hinzu kömmt, so kann diese Lage doch gewiß alle Schonung bedürfen. Da ist es dann nur um so wünschenswerther, daß wenigstens der Unterricht, welchen er hier findet, und welchem er hier ebenso, wie auf der früheren Anstalt folgen soll, ihm keine unnöthigen Schwierigkeiten bereitet.

Allerdings könnte man dagegen fragen, ob dieser Gewinn nicht zu theuer erkauft wird, denn von den Tausenden von Schülern, welche die Gymnasien besuchen, wechseln sehr viele niemals die Anstalt, und die anderen, welchen dieser Wechsel nicht erspart werden kann, kommen doch meistens während ihrer

neunjährigen Schulzeit nur ein einziges Mal in diesen unangenehmen Fall. Gleichwohl müßen diese Alle jetzt, blos damit ihnen der Uebergang erleichtert wird, Jahr aus, Jahr ein, in gleichem Takt und Tempo marschiren und sich allen Anforderungen einer Gleichförmigkeit unterziehen, welche so manchem um die Zukunft seines Sohnes bekümmerten Vater wie eine Art von modernem Post-Scriptum zu den zehn Plagen Aegyptenlands erscheint.

Und wie steht es denn nun eigentlich mit dieser Erleichterung? Nun, es läßt sich freilich nicht bestreiten, daß, wenn einmal der Unterricht an allen einzelnen Anstalten so gleichförmig ertheilt und von allen einzelnen Schülern so gleichförmig benützt wird, als es für die Zwecke des Ueberganges wünschenswerth ist, dem Schüler in dieser Beziehung der Uebergang sehr leicht werden muß. Ja, wenn! Avec un si, on mettrait Paris dans une bouteille. Wir wissen aber Alle, daß dieses „wenn" eine reine Fiktion ist, daß es noch nicht erreicht ist und auch gar nie erreicht werden kann. Das Warum haben wir bereits hinlänglich erläutert. Wenn daher ein solcher Schüler sich mit seiner vermeintlichen Gleichförmigkeit auf der neuen Anstalt präsentirt, so stößt er hier auf lauter Schwierigkeiten. Er findet hier zwar „im Allgemeinen" Alles ähnlich, wie auf der Anstalt, welche er verließ, aber im Einzelnen findet er Alles anders, und doch ist es gerade dieses Einzelne, was seine Aufgabe bildet. Jetzt aber wendet sich mit einem Male jenes Gebot der Gleichförmigkeit, welches ihm den Uebergang hatte erleichtern sollen, zu seinem Schrecken gegen ihn. Denn das Gesetz „nimmt an", daß dieser Schüler zu seinen neuen Mitschülern ebenso passe, wie wenn er von jeher mitten unter ihnen gewesen wäre, folglich nimmt auch die Behörde, welche das Gesetz zu handhaben hat, das Nämliche an, und deshalb fordert sie auch von den Lehrern der neuen Anstalt, daß sie diesen Schüler in seinem Lernen gerade so wie die übrige Klasse fördern und also auch an ihn die gleichen Anforderungen stellen. Wenn dabei die Lehrer auch für ihre Person dieser Lage gerne Rechnung tragen wollten, so können sie das doch

um des *Schülers* willen nur in sehr beschränktem Maße thun, weil derselbe sonst am Ende des Jahres hinter seinen Mitschülern zurück sein und Gefahr laufen würde, von der *Promotion* ausgeschlossen zu werden. *Hierdurch wird ihm der Uebergang nicht nur nicht erleichtert, sondern in sehr empfindlicher Weise erschwert.*

Früher, *vor* der Aera der gleichförmigen Schule, war das bei uns anders. Gleichförmig vorbereitet im modernen Sinne waren damals freilich die von einer anderen Anstalt kommenden Schüler so wenig als jetzt, und oft war wohl die Ungleichförmigkeit ihrer Vorbereitung in einzelnen Lehrgegenständen gerade so störend, als jetzt auch noch. Aber dafür war die ältere Schule auch in der glücklichen Lage, einem solchen Schüler *Rücksichten* erweisen zu können, welche heutzutage nicht mehr in ähnlicher Weise zulässig sind. Denn damals *wußte man gar nicht anders*, als daß ein Schüler, welcher von einer anderen Anstalt kam, unmöglich zu seinen neuen Mitschülern ebenso genau passen könne, wie dieses bei Schülern sein kann, welchen seit Jahren jedes einzelne Wort des Unterrichts gemeinsam gewesen war. Damals mußten ja die Lehrer nicht einmal von ihren eigenen (bisherigen) Schülern ein möglichst gleichförmiges Lernen fordern, und ebenso wenig hatten sie diese Verpflichtung gegenüber von dem neu eingetretenen Schüler. Man *konnte* deshalb mehr Geduld mit ihm haben, nöthigenfalls Jahr und Tag. Wenn er Fleiß und guten Willen zeigte und Fortschritte machte, so verlangte kein billig denkender Lehrer von ihm mehr als er leisten konnte. Oder wo hierin gefehlt wurde, da lag dann die Schuld am Lehrer, nicht am System und an der Pflicht. *Die nämlichen Lehrer, welche seinen guten Willen sahen, waren ja damals auch die Richter, welche Nachsicht üben konnten.*

Neben den bis jetzt besprochenen Fällen gibt es aber noch eine *andere* und meist viel *schwierigere Art von Uebergängen*, an welche man gewöhnlich viel zu wenig denkt. Es sind das jene Fälle, wo ein Schüler *vom Lande herein und aus den Händen des Privatunterrichtes zum ersten Male* in eine Schule dieser Art eintritt. Dahin ge-

hören namentlich jene so zahlreichen Fälle, wo die Söhne von Pfarrern oder von anderen Angestellten aus Orten kommen, an welchen ihnen kein Gymnasium zu Gebote stand und ihre Vorbereitung auf das Gymnasium durch Privatunterricht erreicht werden mußte. Die Eltern solcher Schüler sind selten wohlhabend genug, um das so theure Pensionsgeld, welches sie in der Stadt für ihre Söhne bezahlen müssen, neun Jahre lang bestreiten zu können, und dazu kömmt auch noch die Rücksicht auf die Erziehung, welche ein zu frühes Weggeben der Kinder bedenklich macht. Da sucht dann eben jeder Vater, seine Söhne so lange als möglich zu Hause entweder selbst zu unterrichten oder durch Andere unterrichten zu lassen. Aber wenn dann diese Söhne, etwa im Alter von 14 bis 15 Jahren, sich zum Eintritte in ein Gymnasium melden, so passen sie in der Regel in gar keine Klasse recht, und am wenigsten in diejenige, in welche sie nach ihrem Alter gehören, denn den Anforderungen, welche die heutige Schule stellt, kann der Privatunterricht, wie er da und dort auf dem Lande zu haben ist, fast niemals entsprechen. Ohnehin fehlt ja hierbei auch der Wetteifer und die vielseitigere Anregung. Gleichwohl hängt für einen wenig bemittelten Vater Alles davon ab, daß sein Sohn nicht in eine zu tiefe Klasse eingereiht wird, während doch die Lehrer, welche für die Fortschritte dieses Schülers gerade so wie für die aller übrigen Schüler verantwortlich sein sollen, sich nothwendig gegen die Aufnahme von Schülern sträuben müssen, welche die vorgeschriebenen Kenntnisse noch nicht besitzen. Uebt man dann dennoch in Bezug auf die Klasse, in welche man diese Schüler einreiht, größere Nachsicht, so kann das nur unter der Bedingung geschehen, daß diese Schüler Alles, was ihnen noch fehlt, möglichst bald durch Privatunterricht nachholen. Das ist aber neben den täglichen Schulaufgaben ein Willkomm, welcher den „Uebergang" gewiß nicht erleichtert!

Es leben noch Männer genug unter uns, welche einst, zur Zeit der noch ungleichförmigen Schule, von einer Anstalt zur anderen übergingen, oder auch vom Lande her eintraten. Leicht wird wohl auch ihnen dieser Uebergang nicht geworden

sein. Aber so oft seither einer dieser Männer in ähnlicher Weise seinen eigenen Sohn in die nämliche Anstalt schickte, in welche er einst selbst übergegangen war und an welche er noch immer mit dankbarer Pietät zurück denkt, so fand er sich fast immer in sehr unangenehmer Weise durch die unerwarteten Schwierigkeiten überrascht, welche da seinem Sohne entgegen traten. Er begriff in der Regel diesen Unterschied zwischen Sonst und Jetzt gar nicht, und er bildete sich nicht selten ein, die heutigen Lehrer fänden ein Vergnügen daran, seinem Sohne den Uebergang zu erschweren. Daß wir seither eine „zweckmäßige" Oberleitung bekommen haben, und was das heißen will, davon haben nur die Wenigsten eine Ahnung. — Was würde wohl geschehen, wenn der kleine J o h a n n P e t e r H e b e l, dessen Andenken man noch heute bei uns feiert, mit den lückenhaften Vorkenntnissen, mit welchen er einst in das Gymnasium illustre eintrat, sich heute bei uns zum Eintritte melden würde?

VIII. Der Schulsack der Studirenden.

Nächst der Rücksicht auf den Uebergang von einer Anstalt zur anderen, beruft sich unsere badische Verordnung vom 31. Dezember 1836 zur Rechtfertigung des Systemes der Gleichförmigkeit auch auf das „Bedürfniß einer gleichförmigen Vorbereitung der zu akademischen Studien übergehenden Jünglinge.“ Nun läßt sich allerdings nicht bestreiten, daß damals bei uns ein derartiges „Bedürfniß“ von sehr vielen Leuten wie eine sich von selbst verstehende Sache betrachtet wurde. Es war das ja die Zeit jener strebsamen dreißiger Jahre, in welcher unsere gesetzgebenden Faktoren gar nicht mehr aus dem Gesetzemachen herauskamen und unsere Herren Juristen ihr Brod wie nie zuvor im Schweiße ihres Angesichtes verzehrten. Aller menschlichen „Willkür“ sollte ein papierener Riegel vorgeschoben werden, alle staatlichen Verhältnisse sollten zu diesem Zwecke auf's genaueste gesetzlich geordnet werden, selbst auf die Gefahr hin, daß dadurch der Weizen zugleich mit dem Unkraute ausgerottet wird. Die Arbeit war hart, und als damals ein bekanntes Mitglied unserer Zweiten Kammer unserem unter der Anstrengung fast erliegenden Minister Winter gebieterisch vorhielt, es sei an diesen Gesetzen noch lange nicht genug, und die Regierung müsse noch viel mehr Gesetzentwürfe vorlegen, da riß dem vielgeplagten Manne der Geduldsfaden, und er antwortete jenem Organe der öffentlichen Meinung das verdrießliche Wort: „Glaubt denn der Herr Abgeordnete, die Regierung könne Gesetze wie Kornikel machen?“ In solchen Zeiten mußte nothwendig unsere frühere Lehrfreiheit wie ein unerträglicher Anachronismus erscheinen und die Alles regulirende Thätigkeit des Gesetzgebers bis auf

den Schulsack der Abiturienten ausgedehnt werden. Während aber derartige Bestrebungen sich ganz natürlich aus den damals und auch jetzt noch vorherrschenden Ansichten erklären, so dürfte es doch einige Schwierigkeit haben, auch auf Seiten der akademischen Studien dieses Bedürfniß nachzuweisen.

Zunächst ist doch schon soviel klar, daß die akademischen Studien von sehr verschiedener Art sind, daß sie in völlig verschiedene Fakultätsstudien zerfallen, daß das Studium der Medizin ganz andere Dinge im Auge hat, als das Studium der Jurisprudenz, und ebenso das Studium der Theologie ganz andere Dinge als das Studium der Finanzwissenschaft, und daß daher zur Vorbereitung auf diese Studien neben dem für alle Schüler gemeinsamen Unterrichte sehr wohl auch noch einzelne, dem besonderen Fache dienende Vorstudien wünschenswerth sein können, daß aber eine Schule, welche die ganze Zeit und Kraft des Schülers bis zum letzten Schultage ausschließlich für das Gemeinsame in Anspruch nimmt, für jene Besonderheiten keinen Raum mehr übrig läßt. Offenbar würde die Verschiedenheit der Fakultätsstudien viel eher einige Verschiedenheit als eine völlige Gleichförmigkeit der Vorbereitung erfordern.

Wenn wir aber auch hiervon absehen, so ist doch ferner klar, daß zwar Gründe genug vorliegen, weshalb wir für alle Studirenden eine gleichartige Vorbereitung wünschen müssen, daß aber die gleichförmige Vorbereitung, wie sie das Gesetz fordert, nur unter der doppelten Voraussetzung nöthig wäre, daß 1) der Inhalt des akademischen Studiums sich in ähnlicher Weise als eine einfache Fortsetzung des vorausgegangenen Schulunterrichtes darstellen würde, wie in der Schule der Unterricht der einen Klasse die natürliche Fortsetzung der vorhergehenden Klasse bildet, und daß 2) für den Universitätsunterricht ein ähnliches Gesetz der Gleichförmigkeit gelten würde, wie für den Gymnasialunterricht. Nun ist aber weder das Eine noch das Andere der Fall. Der Universitätsunterricht bildet nach Inhalt und Form etwas wesentlich Neues, er setzt also keinerlei engen Anschluß des vorhergehenden Schulunterrichtes an die akademischen Vorlesungen voraus, und ebenso sind wir

glücklicher Weise bis heute auf der Bahn des gleichförmigmachenden Fortschrittes noch nicht soweit gekommen, daß wir die nämlichen Forderungen der Gleichförmigkeit, wie an das Lehren und Lernen der Gymnasien, auch an die Vorlesungen der Universitätsprofessoren und an die Studien der Studirenden stellen sollten. Die Behauptung, daß die gleichförmige Vorbereitung zur Universität ein Bedürfniß der akademischen Studien sei und deshalb durch die Abiturientenprüfung verbürgt werden müsse, entbehrt daher auch nach dieser Seite hin aller und jeder ausreichenden Begründung.

Diese Behauptung wird aber auch durch die Erfahrung auf's vollständigste widerlegt. Die Erfahrung von Jahrhunderten lehrt ganz entschieden das Gegentheil, und auf diese Erfahrungen der älteren wie der neueren Zeit müssen wir hier um so nachdrücklicher hinweisen, je mehr nicht selten manche Vertreter des neueren Gymnasialwesens in allem Ernste von der Einbildung beherrscht zu werden scheinen, daß vor ihnen die deutschen Gymnasien noch in den Windeln gelegen seien und erst durch sie und ihr System zu ordentlichen Schulen erhoben würden.

Vixere fortes ante Agamemnona multi! Unsere deutschen Gymnasien waren berühmt als gute Schulen, lange ehe sich die moderne Staatsweisheit veranlaßt sah, dieselben durch das Gesetz der Gleichförmigkeit zu „vervollkommnen". Sie waren berühmt, nicht nur als gute Schulen überhaupt, sondern auch als treffliche Vorschulen für die Universität. Während einer langen Reihe von Jahren erhielten aus diesen Schulen die deutschen Universitäten eine studirende Jugend, welche nicht blos fähig war, den Universitätsunterricht mit Erfolg zu benützen, sondern auch wissenschaftlichen Sinn und Liebe zum Studium mitbrachte. Während langer Zeit gingen aus diesen Schulen Männer hervor, welche dem Staate und der Kirche mit schönem Erfolge dienten und durch ihre Leistungen auf dem Gebiete der Wissenschaften und der Litteratur die Ehre des deutschen Namens erhöhten. Gleichwohl erhielten in jener langen Zeit die zu akademischen Studien bestimmten Schüler der verschiedenen Schulen eines und desselben Landes

einen Unterricht, welcher nichts weniger als gleichförmig war, und die Schüler rückten von Klasse zu Klasse vor, ohne daß der Sextaner, der Quintaner, der Quartaner des einen Gymnasiums genau die nämlichen Schulkenntnisse haben mußte, wie der Sextaner, der Quintaner, der Quartaner eines jeden anderen Gymnasiums dieses Landes. Ebenso gingen in jener langen Zeit diese Schüler aus der obersten Klasse ihrer Schule zur Universität über, ohne ein für Alle gleichförmiges *Abiturientenexamen* bestanden zu haben. Die *Lehrer*, von welchen sie bis dahin Unterricht erhalten hatten, entschieden über die Frage, ob sie die nöthige Reife des Geistes und die nöthigen Vorkenntnisse zum Bezuge der Universität besaßen. Aber keinem Menschen fiel es in jener langen Zeit ein, daß das Heil der Universitätsstudien gefährdet sein könne, wenn der Abiturient der einen Schule nicht die nämliche Quantität und Qualität der Schulkenntnisse mit fort nehme, wie der Abiturient einer jeden anderen Schule seines Landes.

So war es *früher*, in jener bedauerlichen Zopfzeit, in welcher ein *Lessing*, ein *Göthe* und ein *Schiller* auf der Schulbank saßen. Auch die Herren Verfasser unserer badischen Verordnung vom Jahre 1836 haben selber ihre Vorbereitung zu akademischen Studien auf Schulen geholt, welche noch nichts von dem Gesetze der Gleichförmigkeit wußten. Wie wäre es, wenn man das Argument dieser Männer gegen sie selbst und gegen ihr Werk anwenden und fragen würde, ob vielleicht dieses Werk nur deshalb nicht besser ausgefallen ist, weil *sie*, in Folge der größeren Lehrfreiheit und aus Mangel an einer Abiturientenprüfung, nicht die nöthige Vorbereitung zu den akademischen Studien mitgebracht haben? Diese Männer waren ja selber, durch ihre persönliche Tüchtigkeit, die beste Widerlegung ihres eigenen Arguments!

An diese erste, der *Vergangenheit* entnommene Lehre der Erfahrung reihen sich, sie bestätigend, die Erfahrungen der *Gegenwart* an. Zwar stehen jetzt die Gymnasien sämmtlicher deutschen Staaten mehr oder weniger unter dem Gesetze der Gleichförmigkeit, aber jeder einzelne deutsche Staat besitzt ja seine *besondere* Gleichförmigkeit, und wir haben daher

noch jetzt, von Land zu Land, ganz dieselbe Ungleichförmigkeit, wie wir sie früher innerhalb der einzelnen Landesgrenzen, von Schule zu Schule, hatten. Wer sich dieses Verhältniß recht lebhaft vergegenwärtigen will, der trete doch einmal in einen der Hörsäle der deutschen Universitäten ein und betrachte sich die Studirenden, welche da der Reihe nach neben einander sitzen. Da sitzt der Baier neben dem Preußen, der Hamburger neben dem Würtemberger, der Sachse neben dem Badenser, und sogar der Schweizer neben dem Mecklenburger, und der Liefländer neben dem Hessen. Sind diese etwa Alle nach dem gleichen Lehrplane unterrichtet worden? Haben sie etwa Alle bei ihrem Vorrücken von Klasse zu Klasse den gleichen Anforderungen genügt? Haben sie etwa Alle das gleiche Abiturientenexamen bestanden und in demselben nachgewiesen, daß sie Alle den gleichen Schulsack, die gleiche Quantität und Qualität der Schulkenntnisse zur Universität mitbringen? Die Verschiedenheit der Lehrplane, nach welchen diese Söhne so verschiedener Staaten unterrichtet worden waren, und die Verschiedenheit der Anforderungen, welche man dabei an sie stellte, ist noch bis auf den heutigen Tag mindestens ebenso groß, im Einzelnen oft sogar noch größer, als diejenige Verschiedenheit, welche in der früheren Zeit zwischen den Schulen eines und desselben Landes bestand. Gleichwohl zeigt uns die Erfahrung, daß alle diese Staaten ebenso wohl zu den glänzendsten als zu den geringsten Studien ihr Kontingent liefern, ohne daß irgend Jemand nachzuweisen vermöchte, welchem Lehrplane hierbei die Palme gebühre. Wäre das anders, so würden schon längst alle einzelnen Staaten diesen wunderthätigen Lehrplan angenommen haben.

Wer übrigens seine Augen nicht absichtlich vor der Wahrheit verschließen will, den können schon die Schüler einer und derselben Anstalt eines Besseren belehren. Er darf nur nachfragen, was später aus den einzelnen Schülern geworden ist, welche ihre ganze neunjährige Schulzeit neben einander in der gleichen Klasse durchliefen und am Schlusse dieses denkbar gleichförmigsten Unterrichtes auf die Universität entlassen wurden. Da wird er finden, daß die Einen ihrem Lande

durch ihre Leistungen zur Zierde gereichten, während Andere es nie über die gewöhnliche Mittelmäßigkeit hinaus brachten, und Einzelne derselben nicht einmal die Staatsprüfung zu bestehen vermochten. Und angesichts aller dieser Thatsachen möchte man uns glauben machen, daß jene Gleichförmigkeit, welche das Gesetz verlangt, ein Bedürfniß der akademischen Studien sei? Das ist doch eine zu starke Zumuthung!

Die moderne Schulgesetzgebung ist übrigens offenbar von diesem angeblichen Bedürfnisse selber nicht allzu fest überzeugt, sonst würde sie doch gewiß nicht Ausnahmen der allerauffallendsten Art gesetzlich gestatten. Denn so weit wagt selbst diese Schulgesetzgebung nicht zu gehen, daß sie für alle künftigen Studirenden den Besuch der gleichförmigen Gymnasien obligatorisch machen sollte. Im Gegentheile, es kann sich ein Jeder die zum Bezuge der Universität nöthigen Vorkenntnisse holen, wo er will, und nur das Eine wird in diesem Falle von ihm verlangt, daß er sich vor dem Bezuge der Universität einer für derartige Schüler bestimmten Maturitätsprüfung unterzieht, in welcher man von ihm die gleichen Leistungen fordert, wie in den Abiturientenprüfungen. Während daher der Staat den neunjährigen Unterricht seiner eigenen Anstalten auf's sorgfältigste durch gesetzliche Vorschriften ordnet, können jene Maturitätsaspiranten sich zur Prüfung melden, nachdem sie neun Jahre lang einen ganz anderen Unterricht genossen hatten, wobei sie vielleicht einen Theil der Schriftsteller, welche in unseren Gymnasien gelesen werden müssen, gar nie zu Gesichte bekamen. Während ferner der Staat seinen eigenen Schülern neun Jahre lang das Vorrücken in die höhere Klasse nicht eher erlaubt, als bis sie sich in allen einzelnen Lehrgegenständen hierzu genügend vorbereitet haben, können diese Freischüler von einer Unterrichtsstufe zur anderen ohne jede Kontrole übergehen und ohne irgend eine Bürgschaft dafür zu leisten, daß sie den elementaren Unterricht genügend benützt hatten, ehe sie zur Vorbereitung auf die Maturitätsprüfung übergingen. Vielleicht haben sie sogar in vielerlei Dingen, welche unsere Schüler „genügend" lernen müssen, überhaupt gar keinen, oder doch nur einen ganz flüchtigen

Unterricht erhalten. Denn so umfassend kann keine einzelne Maturitätsprüfung jemals sein, daß sie das ganze Gebiet des Gymnasialunterrichtes ebenso vollständig in ihren Bereich ziehen sollte, als dieses bei den neunmaligen Prüfungen der Gymnasien, verbunden mit den neunjährigen Erfahrungen der Lehrer geschieht. Und während endlich der Staat in seinen eigenen Anstalten eine Bürgschaft dafür besitzt, daß die Schüler dieser Anstalten unter dem sittlich und geistig bildenden Einflusse von Lehrern standen, die er selber prüft, verwendet und überwacht, können jene Freischüler ihre Bildung an Quellen holen, auf deren Beschaffenheit der Staat nicht den mindesten Einfluß auszuüben vermag.

Je höher aber der Staat in seinen eigenen Anstalten die Anforderungen steigert, die er auf jeder einzelnen Stufe des Unterrichtes stellt, und je strenger er bei den Promotionen verfährt, um so zahlreicher wenden sich die Schüler jenem freieren Unterrichte zu, welchen die Privatindustrie ertheilt und welchen unsere Schüler schon längst als Schnellbleichen bezeichnen. Das Einzige, was da die Eltern von dieser Privatindustrie verlangen, ist die ausreichende Vorbereitung auf die Maturitätsprüfung. Diesem Zwecke gelten daher auch dort alle Anstrengungen (ähnlich wie diese Industrie auch für die „Bildung" der „Einjährigen" sorgt), und ist dieser Zweck glücklich erreicht, dann ziehen diese freigebildeten Zöglinge hinaus auf die Universität, ganz ebenso vollberechtigt als unsere eigenen besten Schüler! Wo bleibt denn da das gleiche Maß für Alle und jene gesetzliche Gleichförmigkeit, welcher unsere Lehrfreiheit geopfert wurde? Wir meinen, eine Schulgesetzgebung, welche solche Ausnahmen zu dulden vermag, müßte auch in den vom Staate geleiteten und überwachten Gymnasien eine größere Lehrfreiheit ertragen können.

IX. Der Gewinn an Wissen.

Während hiernach die Gleichförmigkeit des Unterrichts an und für sich offenbar kein Bedürfniß der akademischen Studien ist, so legen die Vertheidiger des Systemes ein um so größeres Gewicht auf den Sporn, welcher in der Forderung der Gleichförmigkeit liegt. Diese Forderung soll ja die einzelnen Anstalten verpflichten, ihre Schüler mindestens ebenso weit zu bringen, als es auf den anderen Anstalten geschieht, und im Zweifel lieber noch weiter. Daß es dabei nicht ohne erhöhte Anstrengungen abgehen kann, versteht sich wohl von selbst. Aber das Ziel, welchem diese Anstrengungen gelten, — eine erhöhte wissenschaftliche Ausbildung aller einzelnen Schüler — ist ja doch wohl dieser Anstrengungen werth. Wir werden uns daher den Gewinn etwas näher ansehen müssen, welchen wir von dem Systeme für das Wissen der Schüler zu erwarten berechtigt sind, denn der nächste Zweck dieses Systemes gilt ja doch unzweifelhaft einer Steigerung der Leistungen „nach Grad und Umfang des Wissens."

Hier tritt uns nun aber sofort die eigenthümliche Erfahrung entgegen, daß gerade in dieser Beziehung die Wirkungen des Systemes nur die wenigsten Leute zu befriedigen scheinen. Sogar jene nämlichen Eltern, welche so oft wegen Ueberladung klagen, beschweren sich nicht selten bitter über die ungenügenden Leistungen der Schule in denjenigen Dingen, welche sie ihren Söhnen als Mitgift für's Leben wünschen möchten. Da jedoch diese Dinge mehr in das Gebiet der „gemeinen Nützlichkeit" als jenes „idealen Geisteslebens" gehören, welches das System im Auge hat, so gehen wir über diese Klagen hin-

weg. Um so beachtenswerther sind dagegen wohl die Klagen der Männer vom Fache.

Dahin gehört vor Allem die so gewöhnliche Klage der Lehrer, daß so viele Schüler es entweder an dem nöthigen Fleiße fehlen lassen, oder die für die Aufgabe der Schule nöthige Begabung entbehren und in Folge davon theils nicht genug lernen, theils das Gelernte so schnell wieder vergessen. Aehnliche Betrachtungen stellen in der Regel auch die Schulbehörden an, wenn sie die Resultate der öffentlichen Prüfungen und der schriftlichen Arbeiten überblicken, denn sie finden da fast immer, daß in vielen Dingen entweder der Umfang des ertheilten Unterrichtes, oder die Sicherheit der Schüler im Wissen und Können, oder auch Beides zugleich, hinter ihren gerechten Erwartungen zurückgeblieben sei. Urtheile der nämlichen Art verlauten nicht selten auch aus den Kreisen der Universitätslehrer, welche vielfach die unliebsame Bemerkung machen, daß so manche Studirende nur unzureichende Vorkenntnisse und dabei auch einen auffallenden Mangel an wissenschaftlichem Sinne zu ihren Studien mitbringen. Ja, sogar jene Staatsbehörden, welche die Staatsprüfungen leiten, beschweren sich gleichfalls nicht selten darüber, daß die Herren Kandidaten in dem, was sie ihren Schuljahren verdanken sollten, arge Lücken aufweisen, und in ihren Universitätsstudien mehr nur eine nothdürftige Vorbereitung auf das Staatsexamen als die Wissenschaft im Auge gehabt haben müßten. Derartige Erfahrungen sind aber um so auffallender, da der Staat bekanntlich heutzutage dem öffentlichen Unterrichte eine Fürsorge zuwendet, wie nie zuvor. Sowohl die Geldmittel, welche er auf diese Schulen verwendet, als die Anforderungen, welche er an die Ausbildung der Lehrer stellt, sind gegen früher gewaltig gewachsen. Zugleich stehen der heutigen Schule sachliche Lehrmittel aller Art in viel umfassenderer und vollkommenerer Weise als früher zu Gebote, und an Eifer und Anstrengungen lassen es die heutigen Lehrer doch sicherlich auch nicht fehlen.

Statt aber zu untersuchen, ob die unbefriedigenden Resultate, über welche man klagt, nicht die sehr natürliche Wirkung eines Systemes seien, welches immer höher und höher hinaus

will, sucht man in der Regel die Schuld bei den Lehrern und erwartet das Heil von einer noch strengeren Durchführung dieses Systemes. Da heißt dann überall die Losung: „Größere Anforderungen! strengere Prüfungen!" Gleichwohl erklären sich die unbefriedigenden Resultate so einfach und natürlich gerade aus diesem Systeme, daß man sich im Gegentheile viel eher nur darüber verwundern sollte, daß diese Resultate nicht noch viel unbefriedigender ausfallen.

Ein jeder Schüler hat für die ihm gestellte Aufgabe nur ein gewisses Maß von Zeit und Kraft zur Verfügung. Je größer diese Aufgabe wird, um so weniger kann ihm Zeit und Kraft dafür ausreichen, und um so flüchtiger, oberflächlicher und vergänglicher wird daher auch sein Arbeiten werden müssen. Diese Wirkung tritt natürlich zuerst und am meisten bei den schwächeren Schülern hervor, welche mehr Zeit als die Begabteren für ihre Arbeiten bedürfen und wohl auch leichter unter der Anstrengung ermüden. Je größer aber durch die fortwährende „Vervollkommnung" der Schule die Anforderungen werden, um so mehr muß diese, die Solidität des Arbeitens untergrabende Wirkung auch bei den begabteren Schülern eintreten, und wenn dann die nachtheiligen Folgen dieser Steigerung recht handgreiflich und allgemein werden, dann weiß die moderne pädagogische Weisheit keinen besseren Rath, als die Anforderungen noch weiter zu steigern und auf ihrer Durchführung noch strenger zu bestehen!

Was bedeutet wohl die so weit verbreitete Klage der Lehrer, daß die Zahl der Lehrstunden, welche ihnen für ihre Aufgabe zugewiesen sind, nicht ausreiche? Wenn diese Zahl für eine bestimmte Aufgabe zu klein ist, so ist eben die Aufgabe für diese Zahl zu groß, oder doch jedenfalls größer, als sich mit der Gründlichkeit des Unterrichts und mit einem soliden Lernen verträgt. Da man nun die Zahl der Lehrstunden nicht noch weiter vermehren kann, und den Umfang der Aufgabe nicht vermindern soll, so bleibt dem Lehrer nichts Anderes übrig, als das vorgeschriebene Jahrespensum durchzunehmen, gleichviel ob mit Allen, oder mit Vielen, oder mit Wenigen, und den Eltern der Schüler, welche nicht nachkommen

können, den freundlichen Rath zu ertheilen, sie möchten ihren Söhnen durch Privatunterricht nachhelfen lassen. Das ist aber gleichfalls eine Vermehrung der Zahl der Lehrstunden, und noch dazu eine solche, welche besonders bezahlt werden muß und meistens weniger nützt.

Unter diesen Umständen erklärt sich denn auch noch eine andere Erfahrung sehr leicht, welche die Lehrer gleichfalls häufig genug machen. Denn wenn der Lehrer zu Anfang des neuen Schuljahres sich mit seinen neuen Schülern bekannt macht, so findet er nur allzu oft, daß viele von ihnen in denjenigen Dingen, deren Kenntniß für ein gedeihliches Fortschreiten des Unterrichtes unentbehrlich ist, noch auffallend unsicher, wo nicht ganz unwissend sind, nicht etwa weil sie diese Dinge noch nicht gelehrt worden wären, sondern weil sie dieselben einfach wieder vergessen haben, und das ist doch gewiß sehr leicht begreiflich, denn was nur oberflächlich gelernt worden war, das wird meistens schon nach wenigen Schultagen wieder vergessen. Wie sollte es da bis in's neue Schuljahr hinüber vorhalten? Da könnte nun der Lehrer diesen Schülern gar keinen besseren Dienst leisten, als wenn er die erste Zeit des Schuljahres zu einer gründlichen Wiederholung jener früheren Bestandtheile des Unterrichts verwenden würde, deren sichere Kenntniß er bei seinen Schülern voraussetzen muß. Dadurch würden insbesondere auch diejenigen Schüler, welche am meisten von der Gefahr bedroht sind, nicht promovirt zu werden, besser befähigt werden, dem Unterrichte zu folgen, und ebenso würde hierdurch für diejenigen Schüler, welche von einer anderen Anstalt oder aus den Händen des Privatunterrichts kommen, der Uebergang in hohem Grade erleichtert werden. Aber wie sollte ein Lehrer, welcher kaum weiß, ob er mit dem für seine eigene Klasse vorgeschriebenen Jahrespensum fertig werden wird, auch noch einen Theil seiner Zeit auf frühere Jahrespensa verwenden können? Deshalb wird er wohl meistens diese Wiederholungen entweder ganz unterlassen, oder sie doch nur möglichst flüchtig vornehmen und im Uebrigen die Eltern benachrichtigen, daß sie das Fehlende möglichst bald durch Privatunter-

richt nachholen lassen müssen, wenn sie den Ausschluß von der Promotion vermeiden wollen.

Ist es da wohl zu verwundern, wenn trotz aller Bemühungen der Lehrer und trotz des guten Willens, welchen so viele Schüler zu ihrer Aufgabe mitbringen, der bleibende Gewinn an Wissen so oft viel geringer ausfällt, als es unter anderen Verhältnissen möglich wäre? Verwundern könnten sich darüber nur Diejenigen, welche sich einbilden würden, der Kopf eines Schülers habe einige Aehnlichkeit mit einem Registraturkasten, welcher Alles aufbewahrt, was man in ihm niederlegt. Da füllt man im ersten Schuljahre das erste Fach, im zweiten das zweite, und wenn der neunjährige Schulkurs zu Ende ist, so ist der Kasten voll. So etwas bildet sich nun freilich kein Mensch ein, aber deshalb sollte man auch anders verfahren.

X. Die Geistesgymnastik.

Neben dem Wissen, welches unsere Gymnasien lehren sollen, gehört zu ihrer Aufgabe unstreitig auch jene Uebung der geistigen Kraft, an welche schon der Namen dieser Schulen erinnert. Diese Uebung kann ohne Zweifel, wenn sie in der richtigen Art betrieben wird, dem künftigen Studirenden seine Aufgabe wesentlich erleichtern und für ihn noch werthvoller werden, als gar manches Stück von jenem Wissen, welches er sich in der Schule erwerben soll und oft so schnell wieder vergißt. Aber eine nützliche, eine heilsame Uebung der geistigen Kraft beruht auf ganz ähnlichen Bedingungen, wie eine rationelle Uebung der körperlichen Kraft: Die Uebung muß durchaus im richtigen Verhältnisse zu der zu übenden Kraft stehen, und man kann deshalb des Guten ebenso wohl zuviel als zu wenig thun.

Vom blosen Zusehen wird Niemand ein tüchtiger Turner, und ebenso übt nur die geistige Arbeit, nur das eigene Denken, die geistige Kraft. Aber man kann auch des Guten zuviel thun, und zwar in doppelter Weise. Wer einem schwächlicheren Körper das gleiche Maß von Anstrengung zumuthet, wie einem stärkeren, der wird ihm und seiner Entwickelung schon hierdurch mehr schaden als nützen, und wer den jugendlichen, noch im Wachsen und in der Ausbildung begriffenen Körper jeden Tag sechs bis acht Stunden lang zu angestrengtem Turnen anhalten wollte, der könnte sehr leicht nicht nur bei dem schwächlicheren Theile seiner Zöglinge, sondern auch bei vielen kräftigeren, mehr ein körperliches Siechthum und körperliche Mißbildungen befördern, als eine heilsame Stärkung der Kräfte.

Diesen nämlichen Schaden kann man aber auch dadurch und zwar in noch kürzerer Zeit hervorrufen, daß man dem jugendlichen Körper eine Art von Uebungen zumuthet, welche ihrer Natur nach nicht für ihn passen, wie z. B. das Handhaben von schweren Gewichten u. dergl. Die moderne Schule läuft nun aber Gefahr, mit ihrer angeblichen Geistesgymnastik diesen doppelten Fehler gleichzeitig zu begehen.

In einer Schule, welche unter dem Gesetze der Gleichförmigkeit steht und deshalb an die schwächere geistige Kraft die gleichen Anforderungen stellt, wie an die größere, kömmt die alte Lehre „Versate diu, quid ferre recusent, quid valeant humeri“ nothwendig zu kurz, und wenn sie daneben, mit Rücksicht auf das Möglichstviel, sämmtliche Lehrstunden des Tages möglichst vollständig zu angestrengter Thätigkeit des Geistes auszunützen sucht, so muthet sie schon hierdurch, durch das zu große Maß der Arbeit, dem Schüler eine Anstrengung zu, welche auf die Dauer sogar für die gereifte Kraft des Mannes empfindlich werden kann, und für die noch so viel schwächere Kraft der Schuljugend geradezu aufreibend werden müßte, wenn nicht die geistige Ermüdung sehr bald die Schüler, — die Einen früher, die Anderen später — in einen Zustand von Gedankenlosigkeit verfallen ließe, welcher der „Geistesgymnastik“ ebenso wenig förderlich ist als dem Lernen. Zu dieser geistigen Anstrengung in den Lehrstunden selbst kömmt dann aber immer noch eine gewisse Zahl von häuslichen Arbeitsstunden, welche doch gleichfalls „ausgenützt“ werden sollen. Wenn die täglichen Unterrichtsstunden nicht erschöpfend wirken sollen, so muß nicht blos jede Lehrstunde von der anderen durch eine ausreichende, dem Ausruhen dienende „Pause“ getrennt sein, sondern es muß auch der Unterricht selbst durch ein längeres Verweilen bei einem und demselben Pensum, und also durch eine entsprechende Verminderung seines Umfanges, in ein angemessenes Verhältniß zu der geistigen Kraft des Schülers gebracht werden.

Man kann aber der geistigen Kraft des Schülers auch noch durch ein anderes Verfahren zuviel zumuthen, nämlich durch die Art des Unterrichtes, welchen man ertheilt, durch

ein vorzeitiges Haschen nach einer Wissenschaftlichkeit, welche nicht im richtigen Verhältnisse zu der geistigen Reife des Schülers steht, und in diesen zweiten Fehler verfällt sehr oft, wenn wir nicht vollkommen irren, die moderne Schule neben dem ersteren.

Während man früher der Ansicht war, daß die Wissenschaft die Domäne der Universität sei und daß deshalb nur die oberen Klassen der Gymnasien, welche auf die Universität vorbereiten sollen, die Aufgabe haben, die Schüler allmälig in die wissenschaftliche Form des Unterrichts einzuführen, kommen wir heutzutage immer mehr dahin, dem ganzen Unterricht einen wissenschaftlichen Charakter zu verleihen und hin und wieder schon das ABC alles Unterrichtes auf wissenschaftlicher Grundlage lehren zu wollen. Für jüngere Schüler, deren natürliche (nicht künstlich beschleunigte) Reife des Geistes für diese Art von Unterricht sich nicht eignet, und sogar für viele schon im Alter vorgerücktere Schüler, entsteht hieraus der doppelte Nachtheil, daß sie mit dieser Form des Unterrichts kein klares Verständniß verbinden, und daß sie dieselbe auch sehr wenig nach ihrem Geschmack finden. Jene populäre Art und Richtung des Unterrichts, welche auf den Standpunkt des jugendlichen Alters berechnet ist, seinem Verständnisse entspricht und sein Interesse weckt, prägt sich eben deshalb auch seinem Gedächtnisse viel fester ein und verbürgt dadurch dem späteren Unterrichte eine Grundlage, auf welcher er weiter bauen kann. Daß das neuere Gymnasialwesen, zumal in seinen Lehrbüchern, sich von dieser populären Form des Unterrichts immer mehr abwendet, sie sogar nicht selten geradezu als der Aufgabe der Gymnasien unwürdig betrachtet, das erklärt sich ganz ebenso, wie die zu große Menge des Lehrstoffes, aus den „objektiven" Zielen der neueren Schule. Eine Schule, für welche der Standpunkt des Schülers maßgebend wäre, würde vor solchen Verirrungen leichter zu bewahren sein. Gewiß ist aber wohl jedenfalls so viel, daß eine rationelle Geistesgymnastik niemals durch Dinge gefördert wird, mit welchen der Schüler kein klares Verständniß verbindet. Dadurch gewöhnt man den Schüler nur

an den Gebrauch von Ausdrücken, deren eigentlichen Sinn er nicht versteht, und an das gläubige Nachsprechen von Sätzen, über welche er ein eigenes Urtheil noch nicht haben kann. Die Herrschaft der Phrase ist aber heutzutage bereits ausgedehnt genug. Es ist gewiß nicht nöthig, ihr schon in der Schule Anhänger zu werben.

XI. Der wissenschaftliche Sinn.

Für einen glücklichen Erfolg der akademischen Studien ist es gewiß sehr wünschenswerth, daß der Studirende die hierzu dienenden Vorkenntnisse möglichst vollständig mitbringt. Aber für's Erste nützt ihm hierbei nur das, was er wirklich mitbringt, nicht das, was er wieder vergessen hat, und für's Zweite ist es mit diesen Vorkenntnissen allein noch lange nicht gethan. Denn wie hoch man auch den Werth des in der Schule erworbenen Wissens anschlagen mag, so haben doch diese Vorkenntnisse für das akademische Studium nur eine ähnliche Bedeutung, wie das Handwerkszeug für den Handwerker. Das beste Handwerkszeug in der Hand eines ungeschickten Pfuschers oder eines trägen Arbeiters hat weniger Werth, als ein viel geringeres in der Hand eines intelligenten und geübten Geschäftsmannes, und hierin liegt die Erklärung der bekannten Thatsache, daß so oft Studirende, welche nur mangelhafte Schulkenntnisse zur Universität mitbrachten, einen so schönen Erfolg ihrer Studien aufzuweisen haben.

Nachtheiliger, als der Mangel an ausreichenden Schulkenntnissen, wirkt nicht selten der Mangel an Uebung im ernstlichen, gründlichen Arbeiten, im eigenen besonnenen Denken. Wer sich in der Schule daran gewöhnt hat, seine Schularbeiten nur flüchtig und nur soweit „abzuthun", daß ihm der Lehrer nicht vorwerfen kann, er habe sich gar nicht damit beschäftigt, — und dazu kann ihn der Umfang seiner Aufgaben

sehr wohl verleiten —, der ist nur allzu sehr in Gefahr, auch bei seinen Studien eine ähnliche Art des Arbeitens anzuwenden. Doch auch diesen Nachtheil mag die Begabung des Studirenden überwinden können, wenn sie mit ernstlichem Willen verbunden ist.

Die Begabung freilich kann die Schule ihren Schülern nicht verleihen, aber um so mehr muß sie suchen, in ihnen Dasjenige zu begründen, was auch bei weniger glänzenden Gaben dem Studirenden schöne Erfolge verbürgen kann. Diese Bürgschaft verleiht ihm nur die Liebe zum Studium oder jener wissenschaftliche Sinn, über dessen auffallende Abnahme heutzutage in den Kreisen der Universität oft so lebhaft geklagt wird. Gewiß wäre es Unrecht, die Schule allein für diese Abnahme des wissenschaftlichen Sinnes verantwortlich zu machen. Es liegt etwas „in der Luft", — wir untersuchen hier nicht, was das sei —, was diesen wissenschaftlichen Sinn gefährdet. Aber je weniger die Zustände außerhalb der Schule geeignet sind, eine ernstliche Liebe zum Studium zu wecken und zu nähren, um so mehr müßte die Schule thun, was sie kann, um diesen Mangel zu ersetzen. Und in der That, die heutige Schule thut ihr Möglichstes, um diesen Zweck auf ihre Art zu befördern.

Sie sucht sich ja des Schülers so vollständig zu bemächtigen, daß er kaum mehr Zeit hat, an irgend etwas Anderes zu denken, als an sie und ihren Unterricht. Sogar jene angeblich „freiwilligen" Privatarbeiten, die sie von ihm verlangt, verwandeln sich unter ihrer Leitung in Schulpflichten, und für die elterliche Einwirkung bleibt oft genug fast nur noch die Zeit des Essens übrig. Wie sollte da diese so reiche Aussaat nicht eine fast überreiche Ernte an wissenschaftlichem Sinne verbürgen? Und wenn die Schule ihrem Unterricht zugleich von möglichst früh an einen wissenschaftlichen Charakter zu verleihen sucht, so muß ja doch wohl der Geschmack an dieser Kost dem Schüler fast zur zweiten Natur werden! Aber läßt sich denn die „Liebe" zu irgend etwas überhaupt erzwingen? Bedarf nicht jede Art von Liebe, um sich kräftig zu entwickeln, der persönlichen Freiheit? Und steckt denn eigentlich der

wissenschaftliche Sinn, oder die Bürgschaft für ihn, in der Natur der Lehrgegenstände, welche die Schule lehrt, und in der Form, in welcher sie dieselben lehrt? Nur Personen können „Sinn für etwas" haben, und deshalb kann auch der wissenschaftliche Sinn seine Wurzel nur in der Person des Schülers haben und niemals im Widerstreite mit den in seiner Persönlichkeit begründeten Bedingungen erzeugt werden. Je vollständiger daher die Schule den Schüler in dem Unterrichte, welchen sie ertheilt, aufgehen lassen möchte, um so weniger kann dabei der wissenschaftliche Sinn, welcher eine rein persönliche Eigenschaft ist, zur Entfaltung gelangen. Und je mehr die Schule den Schüler vor der Zeit an die verfeinerte Kost der wissenschaftlichen Form zu gewöhnen sucht, um so früher wird sein Gaumen für diese Kost abgestumpft werden. In den obersten Klassen, wo diese wissenschaftlichere Form am Platze wäre, fehlt ihr dann der Reiz der Neuheit.

Es verhält sich mit der geistigen Nahrung, wie mit der leiblichen. Wer den Appetit reizen will, der wird sicherlich die ersten Proben in möglichst kleinen Portionen darreichen, nicht auf einem überfüllten Teller. Eine einzige Ode von Horaz, welche in aller Gemüthsruhe von dem Lehrer nach Inhalt und Form mit sichtbarer Liebe erklärt und den Schülern durch wiederholte Lektüre zum bleibenden Eigenthum gemacht wird, weckt sicherlich die Liebe des Schülers zu diesem Schriftsteller und den Wunsch, noch mehr von demselben kennen zu lernen, unendlich lebhafter, als viele Dutzende von Oden, welche im Sturmschritte durchgenommen werden und in dem Schüler kaum eine andere Erinnerung zurücklassen, als diejenige an die Mühe und Arbeit, die ihm diese Lektüre verursacht hat.

Ebenso ist bekanntlich der Geschmack bei verschiedenen Personen oft ein sehr verschiedener. Der Eine hat mehr Lust zu dieser, der Andere mehr zu jener Sorte von Speisen. Durch einen diese Verschiedenheit nicht berücksichtigenden Zwang erregt man eher Widerwillen als Eßlust. Aehnliche Verschiedenheiten treten auch bei den Schülern in Bezug auf die einzelnen Lehrgegenstände hervor. Auch hier besteht vielfach Vorliebe ne-

den Abneigung, beides meist Hand in Hand gehend mit einer entsprechenden größeren oder geringeren Begabung für diese Lehrgegenstände, und wenn man auch den einzelnen Schülern nicht die Wahl der Lehrgegenstände lassen kann, so wird doch, wer die Lust zum Lernen wecken, nicht abstumpfen will, dieser Verschiedenheit in der Neigung und in der Begabung wenigstens bis zu einem gewissen Grade und jedenfalls mehr Rechnung tragen müssen, als dieses unter dem Gesetze der Gleichförmigkeit möglich ist.

Noch wichtiger aber, als die Rücksicht auf die Auswahl des Stoffes, ist diejenige auf die Quantität. Ein jeder Mensch hat sein bestimmtes Maß, wieviel ihm gut ist, und was darüber geht, das ist vom Uebel. Darüber ganz besonders täuscht sich die neuere Schule in sehr bedenklichem Grade. Um die Bedeutung dieser Wahrheit vollständiger zu begreifen, versammle man doch einmal (aber um's Himmels Willen nicht in der Wirklichkeit, sondern nur in Gedanken!) eine zahlreiche Gesellschaft von Personen aller Art, körperlich zarte und schwächliche Naturen neben kräftigeren und den kräftigsten, und setze dieselbe tagtäglich mehrere Stunden lang an eine große reich besetzte Tafel, auf welcher jeden Tag nach einander sechs Gänge von Speisen der ausgesuchtesten Art aufgetragen werden. Dieser Gesellschaft diktire man das Gesetz, daß jeder einzelne Gast von jeder einzelnen Speise mindestens ebensoviel als jeder andere Gast verzehren müsse, und dieses Experiment setze man Wochen lang, Monate lang, Jahre lang so fort. Wie groß müßte da nach modernen Anschauungen am Ende von neun Jahren der „gastronomische Sinn", die Eßlust geworden sein! In der Wirklichkeit würde es aber wohl anders aussehen. Ein verdorbener Magen und Appetitlosigkeit würde sich bei sehr Vielen nur allzu bald einstellen. Ein nicht geringer Theil der Gäste würde wohl schon ziemlich frühe sich in aller Stille aus dieser Gesellschaft auf Nimmerwiedersehen fortschleichen, Schwarzbrod und Freiheit einer solchen Herrlichkeit vorziehend. Andere werden länger aushalten, indem sie sich damit helfen, daß sie von den ihnen zugetheilten Speisen möglichst Vieles heimlich unter den Tisch wandern lassen, und die Wenigen, welche bis

an's Ende beharren, werden mit Jubel den Tag begrüßen, wo sie dieser Art von Kostgeberei entrinnen und die Freiheit erlangen, nun einmal ein paar Jahre lang eine entgegengesetzte Diät zu beobachten. Da haben dann diese Schulgäste in der Regel, sobald der letzte Examentag vorüber ist, nichts Eiligeres zu thun, als ihre Schulhefte zu verbrennen und ihre Schulbücher zu verkaufen, zum laut redenden Zeugnisse für die Liebe, welche der Schulunterricht in ihnen für seine Aufgabe erweckt hat. — Der Mohr hat seine Schuldigkeit gethan; der Mohr kann gehen.

Aber auch hinter der goldenen Freiheit der Universitätsjahre steht als drohendes Gespenst, wie einst hinter den Schuljahren, ein Examen, das folgenschwerste von allen, das Staatsexamen. Wie wird wohl ein Schüler, für welchen neun Jahre lang der Gedanken an das Examen so manche bange Stunde heraufgeführt hatte, sich als Studirender seine Aufgabe denken? Zwar in den ersten Semestern, wo das Examen noch fern liegt, äußert sich bei ihm häufig genug der Respekt vor dem Staatsexamen noch ebenso wenig, als jener wissenschaftliche Sinn, welchen er erst auf der Universität kennen lernen müßte, weil er ihn von der Schule nicht mitgebracht hat. Aber wenn erst ein paar Semester herum sind, und die Zeit des Staatsexamens näher rückt, dann ändert sich freilich die Sachlage, jedoch nicht zu Gunsten des wissenschaftlichen Sinnes und eines nur vom Wissenstriebe geleiteten freien Studiums, denn dafür ist jetzt keine Zeit mehr, sondern zum gezwungenen Arbeiten für's Examen, und diese Arbeit wird ihn jetzt um so vollständiger in Anspruch nehmen, je höher die Staatsbehörden die Anforderungen dieser Prüfungen steigern. Da vertritt dann schließlich ein bezahlter „Einpauker" die Stelle des wissenschaftlichen Sinnes.

Daß es Ausnahmen gibt, und sogar viele und sehr glückliche Ausnahmen, welche einen besseren Segen und mehr Liebe zur Wissenschaft aus der Schule mit fort nehmen, das soll gewiß nicht bestritten werden. Aber diese Ausnahmen rechtfertigen das System nicht, denn was sie sind und werden, das danken sie theils ihrer eigenen besseren Natur, theils dem

persönlichen Verdienste von Lehrern, welchen es gelingt, trotz aller Hemmnisse des Systemes den Weg zum Herzen der Jugend zu finden. Nur dem Systeme als solchem und den Wirkungen, die seinem Charakter entsprechen, gilt unser Urtheil.

XII. Die Abiturientenprüfungen.

Den Schlußstein des ganzen Gebäudes bildet die von uns schon mehrfach erwähnte Abiturientenprüfung, deren Form zwar in den einzelnen Staaten eine verschiedene ist, deren Aufgabe aber überall, wo man das System ernstlich nimmt, in einer Kontrole besteht, welche nicht blos gegen die Schüler, sondern auch gegen die Lehrer gerichtet ist. Wer fordern will, daß alle Schüler der verschiedenen Anstalten „im Wesentlichen" das Gleiche leisten, der muß eben auch dafür sorgen, daß alle Lehrer dieses Ziel im Auge behalten und namentlich auch bei der Beurtheilung ihrer Schüler den gleichen Maßstab anlegen. Das macht sich nicht von selbst, sondern nur dadurch, daß man den Schwerpunkt der Leitung und der Beurtheilung in die einheitliche Hand der Behörde legt und dieser die Mittel bewilligt, die ihr zur Lösung dieser Aufgabe unentbehrlich sind. Unter diesen Mitteln ist aber das unentbehrlichste die Abiturientenprüfung.

Einer besonderen Beliebtheit scheint sich dieses interessante Institut eigentlich nirgends zu erfreuen. Sogar die Schulbehörden selbst sind nicht blind gegen die mit diesen Prüfungen verbundenen Uebelstände, und daher erklären sich denn auch die vielfachen Vorschläge und Versuche, welche schon gemacht wurden, um diese Uebelstände zu mildern. Auch in Baden scheint man in neuerer Zeit Veranlassung gehabt zu haben, sich diese Frage zu überlegen. Wenigstens ersehen wir aus einem Berichte der „Karlsruher Zeitung" vom 16. April d. J. (Beilage), daß eine zur Berathung verschiedener Schulfragen dahier zusammen getretene Konferenz von badischen Gymnasial-Direktoren auch in Bezug auf das bei den Abiturientenprüfungen

einzuhaltende Verfahren einige Beschlüsse faßte, die uns zwar aus jenem Berichte nicht durchweg verständlich sind, aber offenbar zur Beseitigung von Uebelständen oder von Beschwerden dienen sollen. Da jedoch jeder ernstliche, über das Gebiet der frommen Wünsche hinausgehende Schritt, welchen man zur Beseitigung jener Uebelstände thun würde, mit dem Zweck dieser Prüfungen in Widerstreit geräth, so erlangt in der Praxis dieser Zweck immer wieder sehr bald die Oberhand über die beabsichtigten Aenderungen. Es bleibt daher keine andere Wahl, als entweder mit dem Systeme selbst zu brechen, und damit würden auch die Abiturientenprüfungen wegfallen, oder die Nachtheile auch ferner zu tragen, die wir unseren selbstgeschaffenen Nothwendigkeiten verdanken.

Man würde gewiß dem deutschen Lehrerstande schwer Unrecht thun, wenn man nicht glauben wollte, daß er sehr viele Mitglieder zählt, welche sowohl an dem Systeme als auch an seinen Mitteln Anstoß nehmen, und es könnte daher auffallend scheinen, daß sich gegen Beides nicht viel zahlreichere und energischere Stimmen als bisher aus ihrer Mitte öffentlich aussprechen. Aber gerade weil dieses System für einen denkenden Lehrer so viel Peinliches mit sich bringt, muß er auch den Verdacht fürchten, daß persönliche Gründe ihn zum Reden veranlassen, und diesen Schein vermeidet wohl Jeder gerne, so lange er kann. Auch der Verfasser dieser Blätter hat aus diesem Grunde einen Zeitpunkt abgewartet, wo jeder Gedanke an persönliche Beweggründe bei ihm ausgeschlossen ist. Außerdem mag sich dieses Schweigen bei Vielen auch aus der schwerlich ungegründeten Erwartung erklären, daß gegen ein System, welches sich weithin im deutschen Vaterlande im Vollgenusse der Macht befindet und in seinem leitenden Gedanken einen entschiedenen Rückhalt in den herrschenden Ansichten hat, für jetzt und vielleicht noch auf lange Zeit hinaus mit Gründen überhaupt nicht viel zu machen sein werde. Vielleicht wird erst das Uebermaß des Mißbehagens einen Umschlag der Ansichten bewirken. Da erspart sich nun gar Mancher lieber die undankbare Aufgabe, in ein Wespennest zu stechen. Wie mißlich ein solcher Versuch sei, das hat ja sogar ein Mann

erfahren, welcher zu den allerentschiedensten Vorkämpfern der klassischen Studien gehörte und bei Niemand, am wenigsten bei der herrschenden Partei unserer Philologen, im Verdachte stehen konnte, als ob ihm die „höhere" Aufgabe der Gymnasien gleichgültig wäre, — der Altmeister Thiersch. Als dieser Mann es einst wagte, in einer unserer Philologenversammlungen zur Berathung der Frage aufzufordern, „ob überhaupt Abiturientenprüfungen nothwendig oder nicht vielmehr schädlich seien", da erhob sich gegen ihn in dieser gelehrten Versammlung, trotz aller persönlichen Achtung, in welcher sein Namen stand, ein solcher Sturm, daß ihm wohl für alle Zeiten die Lust zu einer Wiederholung seines Antrages vergehen konnte. Seither weiß Jeder, auf was er gefaßt sein muß, wenn er es versuchen wollte, dieses Noli me tangere anzugreifen. Da wir aber nun einmal die Unvorsichtigkeit begangen haben, gegen das System selbst zu sprechen, so geht es wohl „in Einem hin", wenn wir uns auch noch die besonderen Verdienste der Abiturientenprüfungen etwas näher betrachten.

Zu den schwersten Vorwürfen, die man mit Recht dem Institut der Abiturientenprüfungen machen kann, gehört die thatsächliche Unvereinbarkeit seiner Forderungen mit der Pflicht der Gerechtigkeit. Wer an die Abiturienten aller Anstalten eines ganzen Landes die gleichen Anforderungen stellen will, der muß auch für die unerläßliche Vorbedingung dieser Forderung, für die Gleichförmigkeit des Unterrichts, sorgen. Kann er diese Gleichförmigkeit nicht in genügendem Grade herstellen — und das vermag keine menschliche Macht — dann widerstrebt die Gleichheit der Anforderungen, die man an die Schüler stellt, den allereinfachsten Pflichten der Gerechtigkeit. Was kann denn der einzelne Schüler dafür, daß die Anstalt, an welcher er gebildet wurde, weniger leistete als andere Anstalten? Was kann der einzelne Schüler dafür, daß einzelne seiner Lehrer in ihren Kenntnissen schwächer sind als andere Lehrer, oder weniger Lehrtalent oder weniger Eifer haben, oder bei ihrem Unterrichte ihre besonderen Wege gegangen sind? was kann er dafür, daß durch Erkrankungen

einzelner Lehrer, durch häufigen Lehrerwechsel im Verlaufe des Schuljahres, oder durch zeitweilige Versehung des Unterrichts durch noch ungeübte Kräfte seine Klasse zurückblieb? was kann er dafür, daß an seiner Anstalt die Schulzucht locker war oder daß viele seiner Mitschüler durch ihren Unfleiß und durch ihre Haltung den Unterricht hemmten? So lange eine Schulbehörde diese oft so tief eingreifenden Mängel nicht überall gleichmäßig beseitigen kann — und das kann sie niemals — so lange ist und bleibt die Anforderung gleichförmiger Leistungen, die man an die Schüler so verschiedener Anstalten stellt, schon aus diesem Grunde für viele Schüler eine schreiende Ungerechtigkeit. Damit allein schon müßte eigentlich über dieses Institut der Stab gebrochen sein.

Dazu kömmt nun weiter, daß diese Prüfungen niemals ein so sicheres Ergebniß liefern können, als es ihre Bedeutung verlangen würde. Jedermann weiß, wie Vieles davon abhängt, ob die einzelnen Fragen und Aufgaben zufällig einen Punkt treffen, worin der Schüler gut zu Hause ist. Der Umfang des Gebietes, auf welches sich diese Fragen und Aufgaben möglicher Weise beziehen können, ist in jedem einzelnen Lehrgegenstande viel zu groß, als daß jeder einzelne Schüler das Alles immer gegenwärtig haben sollte. Da hat dann der Eine „Glück", und der Andere nicht, und wenn auch ganz gewiß das Glück allein noch lange nicht Alles ausmacht, so kann dasselbe doch in vielen Fällen viel mehr ausmachen, als sich mit einer gerechten Beurtheilung verträgt. Ebenso wissen wir auch Alle, daß bei einer Prüfung, von deren Ausgang für den einzelnen Schüler so Vieles abhängt — Universität oder Schulbank — die dabei so natürliche Befangenheit, die meist sehr merkliche Examenangst, oft schwer ins Gewicht fällt. Daß gar Mancher seine Unwissenheit mit dieser Befangenheit zu beschönigen sucht, ist nur allzu gewiß, aber wer will ihm denn ansehen, ob diese Befangenheit wahr oder erheuchelt ist und ob also seine ungenügenden Antworten auf Rechnung dieser Angst zu setzen sind, oder ob nicht vielmehr diese Angst die ganz natürliche Folge seiner Unwissenheit ist? Selbst diejenigen Schüler, welche nach der ganzen Sachlage an ihrer Entlassung

gar nicht zweifeln dürfen, weil sie in allen Lehrgegenständen sich sicher fühlen, sind für diese Befangenheit nicht immer unzugänglich, denn für diese ist es meistens eine Ehrensache, nicht blos zu bestehen, sondern gut zu bestehen.

Gegenüber von diesen Thatsachen glaubt man zuweilen etwas recht Großes für die Beruhigung des Publikums zu thun, wenn man erklärt*), daß bei diesen Prüfungen „weniger Gewicht auf den Nachweis massenhaften Gedächtnißstoffes, als auf wirkliche geistige Reife, Klarheit des Urtheils und auf das Vermögen sachgemäßen und deutlichen Ausdruckes zu legen sei." Diese Versicherung hat etwas Ueberraschendes bei einem Systeme, welches durch alle neun Klassen hindurch keinen Schüler zur Promotion zulassen will, ehe er sich in allen einzelnen Lehrgegenständen das vorgeschriebene Wissen in genügendem Grade erworben hat. Da dieses Wissen doch sicherlich nicht identisch ist mit der geistigen Reife, so ist es sehr auffallend, daß dasselbe mit einem Male bei der Abiturientenprüfung einem anderen Maßstabe den Vortritt lassen soll. Aber auch in dieser Abiturientenprüfung selbst wird es schwerlich ohne eine tüchtige Portion von „Gedächtnißstoff" abgehen können, wenn der Schüler tüchtige Kenntnisse in drei fremden Sprachen, ferner in der Mathematik mit ihren dem Gedächtnisse einzuprägenden Formeln u. s. w., ferner in der Physik, in der Geschichte und in der deutschen Litteraturgeschichte nachweisen soll. Doch davon auch abgesehen, so drängt sich uns unwillkürlich die Frage auf, weshalb man denn überhaupt an dieser Abiturientenprüfung festhalten will, wenn es dabei weniger auf ein vorschriftmäßiges Wissen als auf eine geistige Reife ankömmt, zu deren richtiger Beurtheilung doch offenbar diese Abiturientenprüfungen das allerungeeignetste Mittel sind.

Wenn da das erworbene Wissen den Schüler befähigt, auf die an ihn gestellten Fragen die richtige Antwort zu geben, so wird auch die „Klarheit seines Urtheils" und „sein Vermögen eines sachgemäßen deutlichen Aus-

---

*) Vergl. den oben erwähnten Bericht der „Karlsruher Zeitung" vom 16. April d. J.

druckes" schwerlich viel vermissen lassen. Wenn er aber die Antwort auf die an ihn gestellten Fragen schuldig bleiben muß, so wird die Klarheit seines Urtheiles und sein Vermögen eines sachgemäßen deutlichen Ausdruckes sicherlich im allerbetrübendsten Lichte erscheinen. Hat er aber erst einmal ein paar Fragen nicht zu beantworten vermocht, so kann sich seiner, wie die Erfahrung zeigt, eine solche Bestürzung und Verwirrung bemächtigen, daß ihm — buchstäblich — Hören und Sehen vergeht und er, wenn man ihn plötzlich fragen würde: „Wie heißen Sie und wann sind Sie geboren?" kaum die Antwort finden würde. Und hiernach soll dann ein Regierungs-Kommissär, welchem die Persönlichkeit der einzelnen Schüler vollkommen fremd ist, sich ein sicheres Urtheil über die geistige Reife eines Schülers bilden?! Da war doch gewiß die ältere Schule, welche nach den täglichen Erfahrungen eines ganzen Schuljahres und sogar einer Reihe von Schuljahren urtheilte, viel weniger in Gefahr, sich zu irren. Von einer ähnlichen Befangenheit, wie bei diesen Prüfungen, ist in der Schule ohnehin keine Rede, denn der Schüler weiß ja, daß seine Lehrer ihn kennen und daß er, wenn er einmal Ungenügendes leistet, noch Gelegenheit genug haben wird, das wieder gut zu machen.

Auch bei den schriftlichen Prüfungsarbeiten entscheidet unzweifelhaft in erster Linie das Wissen des Schülers und nicht seine geistige Reife. Wenn ihn bei den schriftlichen Uebersetzungen in eine fremde Sprache und aus einer fremden Sprache sein Wissen im Stiche läßt, wenn ihm namentlich die hierzu nöthige Kenntniß der Wörter und Sprachformen fehlt, so wird seine Arbeit trotz aller geistigen Reife ungenügend ausfallen. Wollte man daher „weniger Gewicht" auf das Wissen als auf die geistige Reife legen, so müßte man dem Schüler bei diesen Arbeiten den Gebrauch von Wörterbuch und Grammatik erlauben, damit er zeigen kann, was seine geistige Reife mit diesen Hülfsmitteln zu leisten vermag. Aber gerade den Gebrauch derartiger Hülfsmittel verbietet das Gesetz unbedingt, und damit zeigt dasselbe wohl hinlänglich, was bei ihm die „geistige Reife" bedeutet.

Nur bei dem deutschen Aufsatze liegt die Sache, wenigstens theilweise, anders, da der Zufall zwar auch hier die Hand im Spiele haben kann, das Wissen dagegen in geringerem Grade in Betracht kömmt. Aber gerade so weit, als die Sache hier anders liegt, passen diese Aufgaben viel weniger in die beengenden Verhältnisse einer Prüfung. Die Schule weiß sehr gut, warum sie die deutschen Aufsätze, welche die Schüler der oberen Klassen auszuarbeiten haben, als Hausaufgaben behandelt und sie den Schülern auch nicht von heute auf morgen aufgibt. Wer über ein gegebenes Thema seine Gedanken in geordneter und lichtvoller Weise aussprechen soll, der muß vor allen Dingen mit sich ins Reine kommen, worin denn eigentlich diese Gedanken bestehen sollen, und hierzu bedürfen die meisten Menschen, welche keine Improvisatoren sind, ein ruhiges, ungestörtes und nicht an eine begrenzte Zeit gebundenes Nachdenken. Auch die hierzu geeignete Stimmung findet sich nicht jeden Tag gleich gut. Vielleicht ist der Schüler selber mit seinem ersten Versuche der Ausführung unzufrieden, und dann legt er die Arbeit bei Seite, um sie an einem folgenden Tage mit mehr Glück wieder aufzunehmen. In allen diesen so wesentlichen Beziehungen ist der Schüler bei der Prüfungsarbeit in einer viel ungünstigeren Lage. Sobald er sein Thema kennt, muß sofort das Nachdenken, die Ausarbeitung und die Abschrift erfolgen, und zwar unter dem beängstigenden Einflusse des Bewußtseins, daß er in einer gegebenen Zeit fertig werden muß und daß von dem Gelingen oder Mißlingen Vieles für ihn abhängen kann. Nicht einmal die ungestörte Sammlung, die er daheim der Einsamkeit seines Zimmers verdanken würde, kömmt ihm hier zu Statten, denn er arbeitet in Mitten seiner Kameraden, von denen die Einen frisch drauf los schreiben, Andere aber an den Federn kauen und sorgenvoll „nach Gedanken ausschauen." Und eine einzelne Arbeit, welche unter so beengenden Verhältnissen zu Stande kömmt, sollte ein ebenso richtiges Urtheil über die geistige Reife eines Schülers erlauben, als die verschiedenen Schularbeiten, welche der Schüler im Laufe eines Jahres ausarbeitet?

Je weniger daher diese Prüfungen eine ernstliche Bürg-

schaft für eine richtige Beurtheilung der Schüler in sich tragen, um so dankbarer müßten wir eigentlich die weitere Versicherung aufnehmen, die man uns dort gleichfalls ertheilt, daß (in Zukunft?) „ein entscheidendes Gewicht auf die Leistungen der Schüler im letzten Schuljahre zu legen sei." Wer wollte nicht ein so entschiedenes Entgegenkommen gegen die erprobten Grundsätze der älteren Schule mit Freuden begrüßen? Nur würde allerdings unser Dank noch viel größer sein, wenn es sich hierbei nicht blos um „ein" entscheidendes Gewicht neben anderen gleichfalls entscheidenden Gewichten, sondern um „das" entscheidende Gewicht, und weniger um die gleichförmigen „Leistungen" als um die „wirkliche geistige Reife" handeln würde, denn dann wäre das ganze so mühsame und in seinen Resultaten so unsichere Geschäft der Abiturientenprüfungen vollkommen überflüssig. Dann könnte man ja einfach den Lehrern der obersten Klasse die Frage vorlegen: „Ist der betreffende Schüler nach Ihren Erfahrungen und nach Ihrer gewissenhaften Ueberzeugung reif zum Bezuge der Universität? Ja oder Nein!" Damit wäre dann das ganze Geschäft wenigstens für alle diejenigen Schüler abgethan, über welche ihre Lehrer mit „Ja" urtheilen. Für jene stets nur kleinere Zahl dagegen, welche von ihren Lehrern dieses Zeugniß nicht erhalten und sich hierbei nicht beruhigen wollen, bliebe dann immer noch die Vornahme einer Prüfung und wohl am besten die Zulassung zu jener „Maturitätsprüfung" übrig, welcher sich die frei gebildeten Zöglinge der Institute und des Privatunterrichtes zu unterziehen haben. Bestehen sie auch neben diesen nicht, dann haben ihnen ihre Lehrer gewiß nicht zuviel gethan! Wenn sie aber neben diesen und im Vergleich mit ihnen bestehen, so verlangt die Gerechtigkeit, das gleiche Maß für Alle, daß man sie ebenso wenig wie diese freien Zöglinge vom Besuche der Universität ausschließe.

Da es sich nun aber bei der obigen Versicherung um ein derartiges Zugeständniß nicht handelt, sondern die Abiturientenprüfung fortbestehen soll, so müssen wir fragen, um was es sich hierbei denn eigentlich handelt und worin denn

eigentlich die versprochene „Abänderung“ bestehen mag? und da sehen wir uns vergeblich nach irgend einem greifbaren Zugeständnisse um. Ihr Urtheil über die „Leistungen“ der Schüler im letzten Schuljahre geben die Lehrer ja schon bisher regelmäßig durch die Noten ab, welche sie den Schülern in den einzelnen Lehrgegenständen ertheilen, und diese Noten werden regelmäßig bei der Abiturientenprüfung als ein „ergänzender Factor“ berücksichtigt. Wenn aber bisher der Gedanken an diesen „ergänzenden Factor“ die Schüler nicht vor der „Examenangst“ bewahrte, welcher man vorbeugen möchte, so wird das wohl auch in Zukunft so bleiben, und zwar mit allem Rechte, denn ein Urtheil, welches seine Sanktion erst durch den Ausgang einer nachfolgenden Prüfung erhalten soll, kann doch unmöglich die Examenangst beseitigen. Aber auch jener ergänzende Factor selbst wird bei einer nachfolgenden Prüfung nothwendig in vielen Fällen ganz anders ausfallen, als es ohne diese Rücksicht geschehen könnte. Wo das dem Schüler günstige Urtheil der Lehrer ein endgültiges, ein definitiv entscheidendes ist, da können die Lehrer bei ihrem Urtheile den Gedanken an die „wirkliche geistige Reife“ des Schülers und an die Natur des von ihm erwählten Studiums mit in die Wagschale legen. Wo aber dieses Urtheil seine Bestätigung erst in einer Prüfung finden soll, in welcher an alle Schüler aller Anstalten die gleichen Anforderungen gestellt werden, da müssen die Lehrer ihr Urtheil im Sinne dieser Anforderungen abgeben, wenn ihr Urtheil nicht als ein zu mildes, als ein „ungerechtfertigtes“ erscheinen soll. Auf diese Art steht der ergänzende Factor, welcher die Bedeutung der Prüfung mildern sollte, selbst schon unter dem Einflusse dieser Prüfung. Jenes vermeintliche Zugeständniß läßt daher offenbar Alles beim Alten.

Wer an dem Zwecke festhält, wird auch das Mittel wollen müssen. Aber es gibt auch Leute, und zwar sehr viele, welche weder den Zweck der Abiturientenprüfungen, noch auch dieses Mittel selbst lieben, und dennoch den Gedanken, daß man den Lehrern das Urtheil über ihre Schüler anheim geben solle, mit einer Art von sittlicher Entrüstung zurückweisen. Wir

würden eine solche Zurückweisung begreifen, wenn es sich darum handeln würde, für die Lehrer das Recht zu fordern, einen Schüler, welcher ihnen nicht reif scheint, durch ihr Urtheil endgültig vom Uebergange zur Universität auszuschließen. Aber ein solches Recht werden sich die Lehrer, wenn sie klug sind, selbst nicht wünschen, denn ihr verneinendes Urtheil wird ein um so freieres sein, wenn dem davon Betroffenen eine höhere Instanz vorbehalten bleibt, welche dasselbe bestätigen oder abändern kann. Ohne diesen Rückhalt müßte die Pflicht, ein „Nein" auszusprechen, in gar vielen Fällen eine keineswegs beneidenswerthe sein. Aber nicht einmal jenes so viel beschränktere Recht, diejenigen Schüler, mit welchen die Schule zufrieden ist, zur Universität zu entlassen, gewährt man den Lehrern. Sonderbar! Wenn ein Angeklagter vor das Schwurgericht gestellt wird, dessen Aufgabe oft durch die widersprechendsten Zeugenaussagen, durch die Verwickelung der Umstände und nicht selten auch durch eine eigenthümliche Fragestellung, wie sie der juristisch gebildete Präsident ausdenkt, eine äußerst schwierige ist, so beruft man Leute aus allen möglichen Ständen und Berufsarten und von jedem Grade der Bildung, und überläßt diesen die Entscheidung über Schuld oder Unschuld, über Ehre oder Schande, in erster und letzter Instanz. Aber über die Frage, ob ein Schüler reif sei zur Universität, über eine Frage, über welche die Lehrer nach ihrer eigenen täglichen Erfahrung so viel leichter urtheilen könnten, und zu deren Beantwortung sie doch befähigt sein müssen, da man sie ja den hierzu vorbereitenden Unterricht ertheilen läßt, über diese Frage soll der Staat die von ihm selbst ausgewählten Lehrer nicht urtheilen lassen, nicht einmal mit dem Vorbehalte, daß die Eltern, welche mit diesem Urtheile nicht zufrieden sind, an eine höhere Instanz appelliren dürfen!

Jene „sittliche Entrüstung" erklärt sich wohl nur durch den Gedanken, daß durch dieses Recht die Lehrer einen persönlichen Einfluß erlangen würden, welchen sie nach Gunst und Ungunst gebrauchen könnten. Aber muß man denn deshalb das Kind mit dem Bade ausschütten? Gibt es denn überhaupt ein Recht, das man nicht mißbrauchen kann? Und liegt

es denn im Interesse der Schule und ihrer Aufgabe, den persönlichen Einfluß der Lehrer zu schwächen?

Wenn die Schüler und ihre Eltern wüßten, daß die Zufriedenheit der Lehrer eine volle Bürgschaft für Entlassung zur Universität gewährt und die Nothwendigkeit ausschließt, zu diesem Zwecke noch eine besondere Prüfung zu bestehen, dann würden sicherlich sehr viele Schüler sich mehr als jetzt um die Zufriedenheit ihrer Lehrer bemühen, und ebenso würden auch viele Eltern mehr als jetzt bereit sein, die Lehrer in ihren Bestrebungen zu unterstützen. Eine Schule, welcher es um möglichst gute Resultate ihres Unterrichtes zu thun ist, dürfte dieses Mittel doch gewiß nicht ohne Noth aus der Hand geben, denn wer soll denn eigentlich jene guten Resultate erzielen? Doch gewiß nicht jene Regierungs-Kommissäre, welche am Ende des Schuljahres zum ersten Male vor den Schülern erscheinen und hier das Tischlein gedeckt zu finden erwarten? Die Lehrer sind es, welche oft mit schwerer Mühe erringen müssen, was erreicht werden soll, und deshalb müßte auch eine gute Schulpolitik darin bestehen, daß man den so nöthigen Einfluß der Lehrer zu heben sucht. Aber freilich, „bei diesem Einflusse könnte auch persönliche Gunst oder Ungunst mitwirken.“ Ganz gewiß, denn überall, wo unvollkommene Menschen mitwirken, bleibt auch Gunst und Ungunst nicht ausgeschlossen. Aber wirken denn bei den Abiturientenprüfungen nur vollkommene Menschen mit? Welche menschliche Macht kann denn bewirken, daß bei den Abiturientenprüfungen die Möglichkeit von Gunst und Ungunst ausgeschlossen bleibt? Diese Möglichkeit ist ja hier, am Ende des Jahres, ganz ebenso wenig ausgeschlossen, als im Verlaufe des Schuljahres!

Man kann uns endlich auch noch einwenden, daß die Uebelstände, welche mit der Abiturientenprüfung verbunden sind, bei jeder Art von Prüfung möglich seien, und das ist gewiß wahr. Aber deshalb ist auch jedes derartige Examen nur ein Nothbehelf, zu welchem man (fast hätten wir gesagt „vernünftiger Weise“) nur da greifen sollte, wo man keine besseren Mittel zur Erkenntniß der Wahrheit besitzt. An einen Uebelstand aber, und zwar sicherlich nicht den geringsten, müssen

wir hier schließlich noch erinnern. Es gibt gar keine unfruchtbarere, keine vergänglichere und werthlosere Art des Studiums, als diejenige, welche ihr Ziel in einem Examen hat. An dieser Wahrheit hat man wenigstens früher bei uns nie gezweifelt, und auch heute noch sind wohl die meisten denkenden Leute damit einverstanden. Auch heute noch sagt deshalb die Schule den Schülern, daß sie nicht um des Examens willen, sondern um ihrer selbst willen oder aus Liebe zur Wissenschaft arbeiten sollten. Aber während sie das sagt, beurtheilt sie den Werth der Lehrer und der Schüler „vorzugsweise" nach dem Ausgang eines Examens, und dadurch leitet sie auch ebenso „vorzugsweise" alle Gedanken und Bestrebungen auf dieses eine Ziel hin. Die traurigen Wirkungen dieser Thatsache liegen vor Aller Augen da, und sogar die Vertheidiger der Abiturientenprüfungen betonen zuweilen diesen vernichtenden Vorwurf in einer Weise, welche nichts zu wünschen übrig läßt, als — die entsprechende That. So erklärte z. B. einer dieser Vertheidiger (N. Jahrb. Mai 1859) folgende Uebelstände als durch die Erfahrung bewiesen:

„Selbst bei besser begabten und organisirten Naturen wird die Liebe zu den Gegenständen der Gymnasialbildung an sich durch die banausische Rücksichtnahme auf das Resultat des Examens verdrängt und tritt an die Stelle des sich vertiefenden Studiums, gerade in der Zeit, wo dieses zu bethätigen am nöthigsten ist, ein flüchtiges oder doch nur auf den Augenblick berechnetes Einlernen mannigfaltiger, unverarbeiteter und oft ganz unverstandener Notizen."

Man sollte meinen, damit müßte für Leute, welchen es um eine freiere Geistesthätigkeit und um Pflege der Liebe zum Studium, nicht um ein aufgezwungenes Wissen zu thun ist, genug gesagt sein. Aber dennoch ist auch bei diesem Manne, einem sehr wackeren Schulmanne, wie bei so Vielen, der Respekt vor dem Bestehenden so groß, daß er es über sich gewinnt, die Beibehaltung dieser Prüfungen mit folgenden Gründen zu rechtfertigen:

„Von der Einrichtung durch den Staat geregelter und

geleiteter Abiturientenprüfungen datirt man einen Aufschwung der Gymnasien und der wissenschaftlichen Bildung überhaupt. Haben die damals gemachten Erfahrungen nicht betrogen, so muß es bedenklich erscheinen, ohne die zwingendste Veranlassung diese Einrichtung ohne Weiteres wieder fallen zu lassen, um so mehr, als die Befürchtung wohl begründet ist, daß mit dem Wegfallen des in ihnen gegebenen Antriebes eine bedeutende Erschlaffung bei einem sehr bedeutenden Theile der Jugend eintreten, die Lust zur Arbeit eher gemindert als vermehrt werde."

Mit solchen Phrasen wird eine Einrichtung gerechtfertigt, deren Schädlichkeit man so eben noch anerkannt hatte! Ganz ebenso wohl könnte man sagen: „Es ist zwar durch die Erfahrung bewiesen, daß 2 mal 2 vier ist, aber gleichwohl u. s. w." Zuerst das windige Post hoc, ergo propter hoc. Also weil früher an gar vielen Orten die Gymnasien, wie so manches Andere, die Noth der schweren Zeiten empfanden, weil man dann, von einer gegebenen Zeit an, diesen Gymnasien eine größere Aufmerksamkeit schenkte, mehr für sie that, sie mit aller Anstrengung zu heben suchte, und weil „man" von da an einen Aufschwung datirt, so muß eine damals eingeführte Einrichtung, deren Schädlichkeit nicht bestritten werden kann, fort und fort und überall erhalten bleiben! Dazu dann noch die Berufung auf den „Antrieb", welcher in der Angst vor dem Examen liegt und zwar zu einer banausischen Rücksichtnahme führt, aber gleichwohl die „Lust zur Arbeit" verbürgen soll. Eine schöne „Lust!" Kann man sich denn stärker als es hier geschieht mit seinen eigenen Worten in Widerspruch setzen? Wie viel näher läge doch der Gedanke, daß bei der größeren Pflege, welche man heutzutage dem Gymnasialunterricht widmet, und bei den reicheren Mitteln, mit welchen man ihn ausstattet, ein unendlich größerer Segen zu erwarten wäre, wenn man nicht widernatürliche Ziele mit widernatürlichen Mitteln zu erreichen suchen würde!

XIII. Die Bildung.

Das moderne Gymnasialwesen ist übrigens nicht so einseitig, daß sich dasselbe nur die Vorbereitung auf die Universität als Aufgabe setzen sollte. Ihm, wie jeder ordentlichen Schule, schweben neben den näher liegenden, praktischen Zwecken auch noch höhere, allgemeine menschliche Ziele vor, welche wir gewöhnlich mit dem vielumfassenden Namen „Bildung" bezeichnen, und man wird wohl nicht fehl gehen, wenn man annimmt, daß ihm diese Bildungszwecke mindestens ebenso sehr am Herzen liegen, als die Vorbereitung auf die Universität. Wir würden daher unsere Aufgabe nur sehr unvollständig lösen, wenn wir nicht versuchen würden, die Bestrebungen unserer Gymnasien auch nach dieser Seite hin zu schildern. Daß diese Schulen nur die „höhere", nur die allerbeste Art von Bildung im Auge haben werden, das versteht sich wohl von selbst. Aber welches ist wohl diese allerbeste Art?

Obenan müßte eigentlich, nach christlicher Anschauung, die Bildung des Herzens stehen. Wo diese fehlt, da ist jede andere Art von Bildung, sie heiße wie immer sie wolle, nur von sehr zweifelhaftem und beschränktem Werthe. Ohne die Bildung des Herzens ist sogar der allerbeste Religionsunterricht und das „allerkorrekteste" Glaubensbekenntniß nur ein „tönendes Erz oder eine klingende Schelle". Ohne die Bildung des Herzens gibt es kein lebendiges Bewußtsein unserer höheren persönlichen Natur und Bestimmung, keinen lebendigen Glauben an eine göttliche Liebe, keine freudige Unterordnung unter den göttlichen Willen, kein aufrichtiges Wohlwollen gegen andere Menschen, keine wahre Bescheidenheit

und keinen wahren Stolz, keine ernste Zucht und keine naturwüchsige Sitte, keine Ordnung, welche nicht die persönliche Freiheit erstickt, und keine persönliche Freiheit, welche nicht in Willkür und Rohheit ausartet. Aber zu einem Lehrgegenstande eignet sich diese Sorte von Bildung nicht, und ebenso wenig kann man einen Menschen in der Herzensbildung examiniren, denn sie ist nicht von sachlicher Art wie das Wissen. Sie setzt vielmehr überall, in der Schule wie im elterlichen Hause, einen persönlichen Einfluß voraus, welcher dem Herzen und nicht dem Kopfe gilt. Es ist klar, daß ein derartiger Einfluß überhaupt nicht in den Rahmen eines Systemes paßt, welches seine Aufgabe in einem nach Grad und Umfang möglichst hoch gesteigerten Wissen sucht und deshalb alle seine Anstrengungen auf den Kopf des Schülers concentriren muß. Dabei kann dann sehr leicht der fühlbarste Theil des Einflusses, welchen die Schule auf das Herz des Schülers ausübt, darin bestehen, daß sie diesem Herzen durch ihre zu großen Anforderungen wehe thut. Wer sich einbilden wollte, das sei das Mittel, um den Weg zum Herzen des Schülers zu finden, der müßte eine sonderbare Vorstellung von diesem Herzen haben.

An die Bildung des Herzens reiht sich unmittelbar, sie kräftigend und leitend, diejenige des Geistes an, — ein hohes Gut, wenn sie zu der Wärme des persönlichen Empfindens die Klarheit des persönlichen Denkens hinzufügt. Aber diese Klarheit des persönlichen Denkens wird niemals auf Kosten des denkenden Geistes, niemals im Widerspruche mit dem Maße seiner individuellen Kräfte und mit der besonderen Art seiner Anlagen befördert, und sie setzt daher auch Bedingungen voraus, die ihr das moderne, auf Gleichförmigkeit gerichtete System theils gar nicht, theils nur in ungenügendem Grade gewähren kann. Statt hierüber zu wiederholen, was wir bereits früher (X) sagten, erinnern wir hier lieber an das Wort des alten Sallust: „In magna copia rerum aliud alii natura iter ostendit", ein Ausspruch, bei welchem er zwar nicht an unsere Gymnasien dachte, welcher aber in wenigen Worten mehr Menschenkenntniß und Lebensweisheit umschließt, als so manche tiefgedachte Abhandlung der modernen Pädagogik über die wahre

Natur der allerbesten Bildung, und mit diesem Ausspruche scheint auch Göthe einverstanden zu sein, wenn er sagt:

„Vergebens daß ihr ringsum euch bemüht,
ein Jeder lernt nur, was er lernen kann."

Dem neueren Gymnasialwesen schwebt offenbar eine andere Art von Geistesbildung vor, welche mehr von sachlicher als von persönlicher Art ist. Das geht ja hinlänglich schon aus den „objektiven Zielen" der modernen Schulgesetzgebung hervor, und zum Ueberflusse belehrt uns hierüber in sehr bezeichnender Weise eine lange Reihe von Abhandlungen, welche schon seit vielen Jahren in unseren gelesensten Schulzeitschriften die Frage erörtern, wie wir uns die Bildungsaufgabe der Gymnasien zu denken haben.

Der leitende Grundgedanken aller dieser Abhandlungen besteht unverkennbar darin, daß die reine Wahrheit, nach deren Erkenntniß all' unser Denken und alle unsere Philosophie streben müsse, nur eine einzige sein könne, daß also auch die wahre Geistesbildung, die Tochter der reinen Wahrheit, ebenfalls nur eine einzige sein könne, und daß deshalb der Staat, welcher durch seine Schulen für die Verbreitung der richtigen Bildung sorgen wolle, auch nur die eine, reine, wahre Geistesbildung im Auge haben könne. Gesetzt daher auch, daß die Gleichförmigkeit des Unterrichtes kein Bedürfniß der akademischen Studien sein sollte, so ist sie doch jedenfalls für die Zwecke dieser Geistesbildung unentbehrlich. Ueber die Frage freilich, wie wir uns diese allein richtige Geistesbildung zu denken haben, gehen die Ansichten der Herren Verfasser jener Abhandlungen oft ziemlich weit auseinander, und fast scheint es, als ob einem Jeden von ihnen ein besonderes, wenn auch nicht immer allzu klares Ideal von Geistesbildung vorschwebe. In der That lesen wir da in diesen verschiedenen Abhandlungen nach einander, nicht blos daß Geistesbildung, reine, wahre Geistesbildung, sondern auch daß wissenschaftliche Bildung, höhere, wahre wissenschaftliche Bildung, daß wissenschaftliche Erziehung und die Erziehung zur Wissenschaftlichkeit, daß christliche Bildung, eine mehr oder weniger ächt christliche Bildung, daß die Pflege des religiösen

Bewußtseins und die Einführung in die Idee des Zeitbewußtseins, daß die harmonische Entwickelung aller Geistesanlagen, mit vorzugsweiser Uebung im streng logischen Denken, und hieraus hervorgehend die freithätige Selbstbestimmung des menschlichen Willens, jedoch geregelt durch die Idee vom christlich germanischen Staate und durch den steten Hinblick auf das Bestehende, — daß dieses Alles und sonst noch Einiges die Zielpunkte des neueren Gymnasialwesens bilden müsse. Eine Stimme aus Ostpreußen (Mützell, Sept. 1857) versteigt sich sogar bis zu der Versicherung: „Der Mittelpunkt unserer Bildung liegt dort, wo sprachliche und systematische Richtigkeit, wo historische und mathematische Gewißheit, wo in der Freiheit die Wahrheit des Wissens und Könnens nicht ihre ideelle, sondern ihre sehr reale Einigung findet." Also wohl ungefähr dort, wo Alles aufhört.

Trotz dieser so merklichen Verschiedenheit der Ansichten über die wahre Natur der wahren Bildung, stimmen auffallender Weise alle diese Abhandlungen in der Ueberzeugung überein, daß der allein richtige Weg zu diesem allein richtigen Ziele in dem von der höchsten vorgesetzten Behörde verordneten Normalplane liege, welchen sie uns, wo es nöthig scheint, in Form einer Tabelle (Religion 2, 2, 2, 2, 2, 2; Lateinisch 8, 8, 8, 8, 8, 8, u. s. w.) vor Augen legen. Diese Tabelle enthält gewissermaßen, ähnlich wie ein Recept, die einzelnen Bestandtheile, aus deren richtiger Mischung die wahre Geistesbildung unfehlbar hervorgehen wird, vorausgesetzt, daß der Lehrer bei seinem Unterricht möglichst genau eine Art von Gebrauchsanweisung befolgt, welche die Herren Verfasser für die einzelnen Lehrgegenstände beizufügen nicht ermangeln. In dieser Gebrauchsanweisung werden wir belehrt, in welcher Weise sämmtliche Lehrer der deutschen Gymnasien jeden einzelnen Lehrgegenstand auf jeder Stufe des Unterrichts behandeln müssen, wenn das Gesammtresultat des Gymnasialunterrichts die von Jedem dieser Herren gewünschte Geistesbildung sein soll.

Um schließlich zu erkennen, ob auch der einzelne Schüler

sich dieses hohe Gut in genügendem Grade zu eigen gemacht habe, muß seine Geistesbildung vor seiner Entlassung zur Universität einer möglichst genauen Prüfung unterzogen werden. Da man jedoch die Geistesbildung nicht in abstracto messen und wägen kann, so sucht man dieselbe in concreto nach Maßgabe der für die Abiturientenprüfung verordneten Vorschriften zu verifiziren. Diese Abiturientenprüfung leistet daher für die Geistesbildung ungefähr die nämlichen Dienste, wie die Oechsle'sche Weinwage für den Wein. Was dort 90 Grad bedeutet, das bedeutet hier „sehr gut"; 80 Gr. ist „gut", 70 Gr. „hinlänglich", und was merklich darunter ist, heißt „ungenügend". Wer diese Prüfung besteht, der hat nothwendig die wahre Geistesbildung, die mehr oder weniger ächt christliche Bildung, die harmonische Ausbildung aller Geistesanlagen, u. s. w.

Was würden wohl unsere meist so aufgeklärten Verehrer der modernen Schulbildung dazu sagen, wenn derartige, auf die Herstellung einer gleichförmigen Geistesbildung gerichtete Bestrebungen von einer kirchlichen Korporation ausgehen oder im Interesse eines exklusiven religiösen Bekenntnisses erfolgen würden? Mit welcher „sittlichen Entrüstung" würden unsere angeblich so freisinnigen Zeitungen diese Bestrebungen vor dem Richterstuhle der öffentlichen Meinung verklagen! Sobald man aber dieser öffentlichen Meinung die Phrase von der „wahren Geistesbildung" entgegen hält, welche doch nichts Anderes bedeutet, als die Geistesbildung irgend eines beliebigen Normalkopfes, dann läßt sie Alles schweigend über sich ergehen.

Keine Rosen ohne Dornen. Diese traurige Erfahrung wird auch dem modernen Gymnasialwesen nicht erspart. Schon lange geht ja durch unsere Schulen ein gar wehmüthiges Klagen der Lehrer um die verlorene Einheit, — fast hätten wir gesagt „um die verlorene Unschuld", und die Verwechslung wäre vielleicht einigermaßen zu entschuldigen, denn nur ein neues „Eritis sicut Deus", nur das Verlangen nach einem Wissen, welches für uns zu groß ist oder für welches wir zu klein sind, nur dieses „zuviel erreichen wollen" ist Ursache, daß wir in unseren Schulen das verlorene

Paradiesgärtlein der Einheit so allgemein und dort am meisten betrauern müßen, wo man am eifrigsten darnach strebt, den Schüler im Lehrplane aufgehen zu lassen. Dieser Lehrplan besteht bekanntlich aus einer langen Reihe von sachlich ganz verschiedenen Lehrgegenständen: Religion, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Arithmetik, Geometrie, höhere Mathematik, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, Beredsamkeit, Philosophie, und jeder dieser Lehrgegenstände zerfällt wieder in besondere, sachlich gleichfalls verschiedene Unterabtheilungen. Da ist es doch gewiß kein Wunder, wenn der Schüler, welcher sich in jeden dieser Lehrgegenstände möglichst vollständig vertiefen soll, dabei sich selber, die Einheit seines Denkens, verliert und das Wort des Dichters rechtfertigt:

„Die Theile hat er in seiner Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band."

Gleichwohl wäre es so leicht, diese verlorene Einheit wiederzufinden, denn sie sitzt ja tagtäglich vor den Augen der Lehrer auf den Schulbänken und ruft ihnen oft genug und vernehmlich genug zu: „Hier bin ich, laß' mich leben!" Die Verlorene würde sich wiederfinden in demselben Maße, in welchem man aufhören würde, den Schüler im Lehrplane aufgehen zu lassen, und statt dessen anfienge, den Unterricht wieder, wie vor Zeiten, mehr als jetzt im Schüler aufgehen zu lassen.

Ja, wie vor Zeiten! Denn es gab eine Zeit, wo bei uns der Jammer um die verlorene Einheit nicht halb so groß war als heutzutage, und wenn auch Vieles damals noch lange nicht so vollkommen war als jetzt, so sind wir doch der älteren Schule dieses Zeugniß um so mehr schuldig, je einseitiger oft die neuere Schule ihre eigenen Vorzüge überschätzt. Wir Schüler von Anno dazumal lernten ganz gewiß viel weniger, als die heutigen Schüler lernen sollen und auch wohl vielfach lernen würden, wenn sie könnten. Aber dafür lag damals auch die Gefahr viel weniger nahe, daß ein Schüler vor lauter „banausischem" Arbeiten die „Einheit" seines Denkens und den Sinn für geistige Arbeit einbüßte, denn eine Abiturientenprüfung gab es damals bei uns noch nicht. Von der Existenz einer solchen Prüfung erfuhren wir

Abiturienten vom Jahre 1827 erst auf der Universität durch die beängstigenden Schilderungen unserer preußischen Studien- und Kneip-Genossen. Wenn damals Einer von uns sich zu dem vorschnellen Urtheile verleiten ließ „das müßten ja traurige Professoren sein, denen man nicht einmal die Beurtheilung ihrer eigenen Schüler überlassen könne", so bittet er jetzt, wo er die Sache schon längst besser weiß, hiermit feierlich um Vergebung für das unbedachte Wort. Aber über diese Einrichtung selbst denkt er, wenn auch aus anderen Gründen, noch heute wie vor bald 50 Jahren, und auch die damaligen Universitätsprofessoren haben, soviel wir bemerken konnten, niemals die Beobachtung gemacht, daß diejenigen Studirenden, welche durch das Haarsieb der Abiturientenprüfung gegangen waren, dadurch vor anderen Studirenden etwas voraus gehabt hätten. Auch der bekannte Professor Gesenius, dessen Schüler stets nach Hunderten zählten und der Mehrzahl nach aus schwergeprüften Norddeutschen bestanden, scheint nichts von dieser Art beobachtet zu haben. Denn als der Verf. dieser Blätter sich im Oktober 1827 zum erstenmale bei ihm meldete, versicherte Gesenius, er freue sich immer, wenn wieder Studirende aus Karlsruhe zu ihm kämen, denn von dorther habe er schon oft seine besten Schüler erhalten. Allzu schlimm scheint daher die größere Lehr- und Lernfreiheit nicht gewirkt zu haben.

Statt nun aber die Wiederherstellung der verlorenen Einheit dort zu suchen, wo sie allein zu finden ist, will die moderne Schule einem künstlich von ihr groß gezogenen Uebel durch ein künstliches Mittel abhelfen, das sie uns unter dem Namen der Concentration empfiehlt. Was sollen wir uns wohl unter dieser Concentration denken?

Wer den Verlust der Einheit als eine nothwendige Folge der Vielheit der Lehrgegenstände betrachtet, dem liegt wohl der Gedanken nahe, diesem Uebelstande durch eine Vereinfachung des Lehrplanes abzuhelfen, indem man eine ganze Reihe von Lehrgegenständen aus dem Lehrplane ausstreichen würde. An frommen Wünschen nach dieser Richtung hin hat es in der That auch nicht gefehlt. Andere, weniger

heroisch, wollten zwar diese Lehrgegenstände selbst noch fortbestehen lassen, dagegen die ihnen gewidmete Stundenzahl auf ein Minimum herabsetzen, so daß die weitaus größte Mehrzahl der Lehrstunden einem Hauptgegenstande, den alten Sprachen, gewidmet und durch dieses Ueberwiegen eine Art von sachlicher Concentration erreicht würde. Da aber eine solche Abänderung des Lehrplanes nicht durchzusetzen war, so verlangten Andere wenigstens die „Concentrirung der Arbeitskraft der Schüler in den alten Sprachen.“ Dabei würden dann die „anderen“ Lehrgegenstände zur Beruhigung der öffentlichen Meinung scheinbar intakt forteristiren, und es würden hierdurch auch wohl unzweifelhaft die „Gedanken“ der Schüler vor einer die Einheit störenden „Zersplitterung“ gründlich bewahrt bleiben. Zur Erreichung dieses Zweckes bedarf es nicht einmal einer besonderen Vorschrift. Es genügt, daß man bei den Promotionen des „Hauptgewicht“ auf die alten Sprachen legt, dann macht sich die Sache sehr bald von selbst. Nur läßt sich freilich nicht läugnen, daß dieses Verfahren für die „anderen“ Lehrgegenstände eine ähnliche Wirkung ausübt, wie wenn man ihnen einen Theil ihrer Lehrstunden entzogen hätte.

Wenn daher der von der höchsten vorgesetzten Behörde verordnete Normalplan seine beabsichtigte Bedeutung auch für die „anderen“ Lehrgegenstände behalten sollte, so blieb nichts Anderes übrig, als eine Ausdehnung der Arbeitskraft auf sämmtliche Lehrgegenstände zu fordern. Dieser etwas eigenthümlichen Art von Concentration hat man den mysteriösen Namen der „dynamischen Concentration“ beigelegt. Da müßen wir nun freilich zu unserer Schande gestehen, daß uns der eigentliche Sinn dieser Art von Concentration vollkommen unklar ist und auch dadurch nicht verständlicher wird, daß die oben erwähnte Stimme aus Ostpreußen uns sagt, dieselbe verlange „eine soviel möglich gleichmäßige Steigerung der Leistungsforderungen durch die ganze Anstalt, damit in der gleichen Höhe der erregten Selbstthätigkeit der Lernenden das organische Centrum des Unterrichts in den einzelnen Klassen liege.“ Hieraus geht zwar deutlich genug hervor, daß es sich bei dieser

Dynamik um eine bedeutende Steigerung der „Leistungsforderungen" handelt, die man mit dem gewinnenden Namen von „Selbstthätigkeit" beehrt, aber was wir uns unter jenem „organischen Centrum" zu denken haben, welches uns die verlorene Einheit ersetzen soll, das begreife wer kann. Schon etwas eher begreifen wir eine andere Forderung, welche von der nämlichen Stimme an einer anderen Stelle ihrer Abhandlung aufgestellt wird, „daß die Anstrengung des Schülers vorzugsweise für diejenigen Lehrgegenstände gefordert werden solle, von welchen man vorzugsweise eine geistbildende Wirkung erwartet." Aber dieses „vorzugsweise" gehört ja offenbar wieder mehr der oben geschilderten sachlichen als der dynamischen Concentration an. Da man nun ohne Zweifel, in Uebereinstimmung mit dieser Forderung, auch in der Abiturientenprüfung ein „vorzugsweises" Gewicht auf diejenigen Lehrgegenstände legen wird, von welchen „man" vorzugsweise eine „geistbildende Wirkung" erwartet, so werden unsere Schüler die praktische Bedeutung der dynamischen Concentration wohl am besten dahin verstehen, daß sie ihre ganze δύναμις, d. h. alle ihre Kraft, auf jenen Punkt richten müssen, „wo sprachliche und systematische Richtigkeit, wo historische und mathematische Gewißheit" u. s. w. „nicht ihre ideelle, sondern ihre sehr reale Einigung" in der Gestalt eines Abiturientenzeugnisses erlangt. Nur ist das leider gerade der Weg, welcher so allgemein zum „Verluste der Einheit" führt.

Deshalb haben sich Andere noch eine andere Art von Concentration ausgedacht, welche weder einzelne Lehrgegenstände aus dem Lehrplane entfernt, noch ihnen etwas von ihrer Stundenzahl wegnimmt, noch auch ihnen die häusliche Arbeitskraft abspricht, sondern darin besteht, daß man diese so verschiedenen Lehrgegenstände selbst, so gut es eben gehen will, zu einer Art von sachlicher Einheit umzugestalten oder denselben doch unter dem Einflusse eines gemeinsamen piritus rector den Stempel der Gleichartigkeit aufzudrücken sucht. Die Gefahr, daß der Schüler, dessen Denken in den Lehrgegenständen aufgehen soll, die Einheit seines

Denkens in dieser Vielheit verliert, wird natürlich in demselben Maße geringer, in welchem es gelingt, diese Vielheit der Lehrgegenstände in eine Art von sachlicher Einheit zu verschmelzen. Dieser Zweck soll nun, wenigstens annähernd, durch ein Verfahren erreicht werden, welches man wohl richtiger Centralisation nennt, weil ihm die Idee einer Centralsonne und der sie umkreisenden Planeten und Trabanten zu Grunde liegt. Man stellt zu diesem Zwecke irgend einen einzelnen, hierzu besonders geeigneten Lehrgegenstand in das Centrum des ganzen Lehrgebäudes und gruppirt rings umher die übrigen Lehrgegenstände, welche von dieser Centralsonne das richtige Licht und die Gesetze ihres Ganges erhalten sollen. Und welcher Lehrgegenstand wäre wohl geeigneter, diese einheitliche Sonne vorzustellen, als die zwei alten Sprachen?

Aber unglücklicher Weise läßt sich bei diesem so klug ausgedachten Sonnensysteme ein fatales Dilemma nicht vermeiden. Denn je vollständiger die „übrigen" Lehrgegenstände in der Centralsonne aufgehen würden, um so mehr würde der ganze Lehrplan zu Gunsten der alten Sprachen confiscirt. Je unvollständiger aber dieser Verschmelzungsprozeß vor sich geht, um so weniger führt er uns zu der gewünschten Einheit. Seine greifbarste Wirkung besteht dann in einer Verstümmelung der übrigen Lehrgegenstände, in einem Unterrichte, bei welchem dieselben ihren Zweck verfehlen.

Wohl am schlimmsten kömmt hierbei meistens der französische Sprachunterricht weg. Da einst, bei der Entstehung dieser Sprache, das lateinische Element neben anderen Elementen zu ihrer äußeren Gestaltung sehr wesentlich mitgewirkt hat, so bilden sich die Verehrer der Centralsonne in allem Ernste ein, man könne das Französische nach der Schablone des Lateinischen behandeln und sogar mit Hülfe von Regeln, die man die Schüler auswendig lernen läßt, die heutige französische Sprache aus dem lateinischen Wissen des Schülers herauswachsen lassen. Daß dieses ein grober Irrthum sei, wie er „Sprachforschern" am wenigsten begegnen ;sollte, das könnten diese Lateinfranzosen, wenn sie

selber das Französische nur auf diesem Wege erlernt haben, schon an sich selbst und an dem geringen Erfolge abnehmen, welchen sie dieser Methode und diesen Regeln verdanken, „quippe quae ad virtutem doctoribus nihil profuerunt.“ Baumwolle in den Ohren und den Blick auf die Centralsonne gerichtet, docirt da Mancher eine Sprache, welche dem Französischen ungefähr ebenso ähnlich ist, als das alte gallische Bauernlatein der Sprache eines Cicero und eines Virgil. Mit dieser Sprache könnte Einer kecklich ganz Frankreich durchreisen, ohne einen einzigen Menschen zu finden, welchen er versteht, oder welcher ihn versteht. Wenn das, wie man behauptet, ein systematischer Unterricht und eine systematische Bildung ist, dann — tant pis pour le système.

XIV. Der Materialismus.

Wir haben bisher das System und die ihm entsprechenden Wirkungen zu schildern versucht, so gut wir es verstehen, aber nur das System als solches. Ueber die faktischen Zustände, wie sie sich da und dort durch die mitwirkenden Personen oft sehr verschieden gestalten, haben wir nicht zu urtheilen. Daß unsere Schilderung, auch in dieser Beschränkung auf das System als solches, nur unvollständig ist und sogar manche sehr wesentliche Kennzeichen und Wirkungen nur leise andeutet, das wird wohl der geneigte wie der ungeneigte Leser um so lieber entschuldigen, da wir wahrscheinlich für seinen Geschmack ohnehin schon zu ausführlich geworden sind. Toute vérité n'est pas bonne à dire, und so behalten wir Manches lieber für uns.

Aber Eines dürfen wir nicht verschweigen, denn man muß gerecht sein gegen Jedermann, und also auch gegen das System, und dieses hat, so viel wir sehen können, nicht blos bei seinen Freunden, sondern auch bei vielen seiner Gegner das große Verdienst, daß es nichts gemein hat mit jenen „grob materiellen" Neigungen, mit jenen nur auf materiellen Besitz und Genuß gerichteten Bestrebungen, welche man unserer Zeit zum Vorwurfe macht. Dieses Verdienst ist doch gewiß kein geringes. Ob unsere Lehrplane durchweg den Nagel auf den Kopf treffen, ob jenes Wissen, welches die moderne Schule so hoch hält, ganz so unentbehrlich ist als sie glaubt, und ob die eine reine wahre Geistesbildung, die ihr am Herzen liegt, alle die guten Eigenschaften besitzt, die wir ihr wünschen möchten, das Alles muß zurücktreten neben der einen Rücksicht, daß die moderne Schule ihre Schüler so energisch einem idealen

Geistesleben entgegen zu führen sucht, welches offenbar den schneidendsten Gegensatz gegen das Grundübel unserer Zeit, den Materialismus, bildet. Wenn die moderne Schule auch kein anderes Verdienst hätte, als daß sie ihre Schüler nach Kräften vor diesem weitverbreiteten Uebel zu bewahren sucht, welches je länger desto mehr alle unsere Zustände vergiftet, so müßte man ihr schon aus diesem Grunde den großen Tugendpreis des Herrn von Monthyon zuerkennen.

Wer sich selbst und Andere vor diesem Uebel bewahren will, der wird vor allen Dingen mit sich in's Reine kommen müssen, worin dasselbe eigentlich besteht, und hierüber fehlt es noch vielfach an der rechten Klarheit. Jenes fieberhafte Rennen und Jagen nach Reichthum, welches immer weiter um sich greift; jene unersättliche Genußsucht, welche ihren Lebenszweck zu verfehlen glaubt, wenn sie nicht Alles genießt, was ein Mensch genießen kann; jener sich fortwährend steigernde Luxus, welcher seine Ehre darein setzt, die Anderen an Aufwand zu überbieten, und sich unglücklich fühlt, wenn er darin hinter Anderen zurückstehen muß, das sind ohne Zweifel die hervorragendsten Kennzeichen dieses Uebels, und auch die Wirkungen dieser Neigungen sind allbekannt. Reich sein heißt mehr haben als Andere. Wenn Alle gleich viel hätten, so wäre Niemand reich, viel eher würden sich Alle gleich arm fühlen. Deshalb organisirt das allgemeine Streben nach Reichthum einen dem Besitze geltenden Krieg Aller gegen Alle. Die übertriebene Genußsucht dient nur dazu, den Magen zu überladen, die Genießenden zu „blasiren" und sie mit Lebensüberdruß zu erfüllen. Die Sucht endlich, Andere durch Luxus zu überbieten, ist die Mutter des Neides, welcher die geheime Zwietracht nährt, bald zu offenem Hasse übergeht und überall die Bande des Wohlwollens auflöst, welche den Menschen mit dem Menschen verbinden müßten. Das Alles ist gewiß sehr schlimm, und dennoch ist eine gewisse Vorsicht in der Beurtheilung dieses Uebels nöthig.

Ohne materiellen Erwerb und Besitz kann der Mensch nun einmal in der heutigen Gesellschaft nicht existiren, und er soll auch gar nicht ohne die dem Erwerbe oder anderen Zwecken

dienende Arbeit leben, weil er sonst leicht geistig und sittlich verkömmt. Deshalb ist doch gewiß nicht jedes Streben nach materiellem Erwerbe zu tadeln. Nur ist leider diese Aufgabe heutzutage mit auffallenden Schwierigkeiten verbunden. Denn in einer Zeit, wo Alles um uns her nach „Reichthum" ringt und seinen Nachbarn zu diesem Zwecke das Wasser abzugraben sucht, ist mit ehrlicher Arbeit je länger desto weniger auszukommen. Wer zusehen muß, wie ihm der Erwerb durch Andere immer mehr geschmälert wird und wie gleichzeitig die Anforderungen, die man unter allen möglichen Titeln und Rubriken an seinen Geldbeutel macht, immer größer werden, der wird zuletzt, wenn er nicht sich selbst und die Seinigen der bittersten Noth aussetzen will, fast gegen seinen Willen in den allgemeinen Strudel mit fortgerissen, selbst wenn ihm für seine Person das „Reichwerdenwollen" noch so ferne läge.

Auch das Genießen, und namentlich auch das materielle Genießen, scheint uns an sich gar keine so üble Einrichtung zu sein. Der Mensch ist nun einmal so geschaffen, daß er das Angenehme suchen und das Unangenehme fliehen muß, und das mag wohl nicht ohne Absicht so eingerichtet sein, denn Freude und Genuß, abwechselnd mit Schmerz und Entbehrung, übt auf das menschliche Herz gewisse Wirkungen aus, welche wesentlich dazu beitragen, ihm seinen Standpunkt klar zu machen und zu verhüten, daß sich der Mensch über seine wahre Natur und Bestimmung allzu verkehrten Anschauungen überläßt. Jedenfalls ist die Sache nun einmal so, und deshalb pflegen auch, so viel wir wissen, sogar die entschiedensten Verehrer des idealen Geisteslebens ein Bischen materiellen Genuß niemals ganz zu verschmähen. Zu einem Uebel wird der Genuß offenbar erst dann, wenn uns das Mittel zum Zwecke wird, wenn der Genuß nicht mehr uns dient, sondern wir zu Sklaven des Genusses werden. Gerade von diesem Sklaventhume wollte uns doch wohl das Christenthum befreien.

Auch gegen den Luxus ist wohl an sich nicht viel zu erinnern, sofern er nichts weiter bedeutet, als die Freude, welche der Mensch an allerlei hübschen, unseren Schönheitssinn befriedigenden Gegenständen empfindet. Wer wird nicht, wenn

er die Wahl hat, einem feinen Tuchrocke den Vorzug geben vor einem groben wollenen Kittel, oder einem schön geformten Pokale vor einer gewöhnlichen Töpferwaare? Wo bliebe, ohne diese Freude am Schönen, die Kunst mit ihren herrlichen Gebilden aller Art? Aber freilich gibt es auch einen Luxus, welcher freiwillig in seinen vier Mauern darbt und friert, nur um sich vor den Leuten in Sammt und Seide kleiden zu können, weil er hierin das Mittel sieht, um sich in der Welt die rechte Geltung zu verschaffen, und diese so weit verbreitete Art von Luxus setzt offenbar auch bei den anderen Leuten sehr weit verbreitete Anschauungen gleicher Art über den persönlichen Werth oder Unwerth des Menschen voraus.

Je geringer unsere Meinung von dem persönlichen Werthe des Menschen ist, also von dem Werthe, welcher ihm „von Hause aus" innewohnt, um so mehr werden wir genöthigt sein, seinen Werth nach den Sachen zu ermessen, die er erwirbt und besitzt, und der allgemeinste Ausdruck für diesen sachlichen Werth ist das Geld. Hätten alle Menschen gleich viel Geld, so könnte das Geld, das der Einzelne besitzt, ihm in den Augen der Anderen keinen Werth verleihen. Er muß daher suchen, mehr Geld als die Anderen zu erringen, oder doch diesen Schein um sich zu verbreiten, und dazu kann unter Umständen schon eine große noch unbezahlte Schneiderrechnung dienen. Während so das Jagen nach Reichthum dem wirklichen Besitze gilt, so gilt der Luxus oft genug dem blosen Anscheine des Reichthums. Dieser Anschein thut aber bei gleichgestimmten Seelen auch schon seine Wirkung. Auch die maßlose Genußsucht erklärt sich sehr einfach aus diesem nämlichen Standpunkte. Wer seinen Werth nicht in sich selbst findet, der muß das Gefühl dieser trostlosen Leere durch die Genüsse zum Schweigen bringen, denen er sich hingibt, und da dieses Mittel sich durch seine Alltäglichkeit bald abstumpft, so muß er nach immer neuen und nach immer stärkeren Eindrücken suchen. Die Vergleichung mag unschön sein, aber sie ist wahr: Der Betrunkene und wer sonst seinen Schwerpunkt verloren hat, hält sich an die ersten besten Gegenstände, die ihm erreichbar sind. Diese sind dann seine Stütze.

Die letzte Quelle jenes Materialismus, welchen wir Alle als ein Uebel betrachten, liegt daher offenbar in dem Unglauben des Menschen an seinen persönlichen, angeborenen Werth, und gerade in diesem Unglauben zeigt sich auch der entschiedenste Gegensatz des Materialismus gegen das Christenthum. Diese beiden unversöhnlichen Gegner stimmen zwar formell in dem Satze überein, daß alle Menschen von Hause aus gleich viel werth seien, nur betonen sie auf verschiedene Weise. Denn das Christenthum sagt „gleich viel", und der Materialismus „gleich viel"; das heißt aber bei ihm „gleich wenig". Diesen Unglauben predigen uns ja heutzutage — wenn der Ausdruck erlaubt ist — die Spatzen auf den Dächern. Die Socialisten gründen auf ihn mit logischer Sicherheit ihre unerfüllbaren Forderungen, die Fortschrittsmänner rühmen sich ihrer überwundenen Standpunkte, der liberale Philister huldigt einer Aufklärung, welche vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht, und sogar die „Rechtgläubigen" aller Farben suchen nur allzu oft den Werth des Menschen weniger in dem, was er Gott verdankt, als in dem, womit sie seinen Kopf ausstatten wollen.

Aber wenn jener Unglauben an den persönlichen Werth des Menschen die Quelle des Materialismus ist, wo liegt dann die Quelle dieses Unglaubens? Da sagt man uns nun, die Wissenschaft mit ihren fatalen Fortschritten sei Schuld daran. Welche Wissenschaft eigentlich? Die Theologie mit ihrer scharfsinnigen Kritik? Oder die Anatomie mit ihrem scharfen Secirmesser? Oder die Physiologie mit ihren starken Vergrößerungsgläsern? Vielleicht sie alle zusammen, vielleicht aber auch keine von allen.

Die theologische Kritik hat es mit der Bibel zu thun, nicht mit uns, nicht mit dem Menschen, welcher älter ist als die Bibel und ohne welchen es weder eine Bibel noch überhaupt irgend eine Art von Glauben geben würde. An uns selbst zu glauben, kann uns daher diese Kritik nicht verwehren. Um so mehr beschäftigt sich mit uns die Anatomie und die gesammte medizinische und naturwissenschaftliche Fakultät, und was diese Wissenschaften fanden, das beweist ja doch schlagend, daß es

einen „inwendigen“ Menschen, ein nichtmaterielles Ich, welches verschieden wäre von dem materiellen, der Verwesung unterworfenen Körper und den in ihm wurzelnden Kräften, überhaupt gar nicht gibt. Denn fürs Erste haben die Herren Vertreter dieser Wissenschaften bisher, trotz allem Suchen, die nichtmaterielle Seele schlechterdings nicht zu finden vermocht, und das beweist doch eigentlich allein schon, daß dieselbe nicht existirt. Wie hätte sie sonst ihrem so scharfen Auge entgehen können? Fürs Zweite aber, und das ist jedenfalls die Hauptsache, haben diese Herren die materielle Seele selber aufgefunden. Sie haben nicht blos im Allgemeinen herausgebracht, daß der Mensch zum Denken ein Gehirn bedarf, wie er zum Sehen ein Auge bedarf, — das ist eine Sache, die wir wohl schon längst ahnten —, sondern sie haben auch die einzelnen Theile des Gehirns aufgefunden, welche die verschiedenen Funktionen unseres Denkens besorgen, ja, sie haben sogar bereits jenes Centralorgan ausfindig gemacht, in welchem alle einzelnen Fäden zusammenlaufen und welches daher offenbar der wahre Mensch ist. Der wahre Mensch, das ist hiernach eine Art von phosphorescirender Zirbeldrüse, oder etwas Aehnliches. So weit wäre also Alles in der Ordnung, und es ist deshalb auch gewiß nur billig, daß in unseren Schulen der naturwissenschaftliche Unterricht den Schülern diesen Sachverhalt klar zu machen sucht. Dieser Unterricht könnte sogar, wenn er in die Hand der richtigen Lehrer gelegt wird, die Stelle des Religionsunterrichtes vertreten.

Aber zur Erklärung des so weit verbreiteten materialistischen Unglaubens reichen doch die Entdeckungen der Wissenschaft allein noch lange nicht aus, denn dieser Unglauben findet sich ja allerwärts auch in solchen Kreisen, welche mit den Fortschritten der Wissenschaft vollkommen unbekannt sind, und vielleicht könnten hin und wieder sogar einem ächten Jünger der Wissenschaft, welcher in der Lage ist, sich jenes Centralorgan in der Nähe zu betrachten, gerade aus dieser Betrachtung selbst allerlei bedeutende Zweifel entstehen. Denn es gehört doch in der That eine starke Dosis von Glaubenskraft dazu, um anzunehmen, daß jenes klebrige, schmierige Ding,

welches kein anständiger Mensch (außer den Anatomen) gerne mit den Fingern berührt, unser mit Selbstbewußtsein empfindendes, denkendes und wollendes Ich sein sollte. Wer so etwas zu glauben vermag, der wetteifert ja an Glaubensstärke mit jenem Fetischanbeter, welcher, wenn es ihm schlecht geht, seinen Fetisch prügelt. Nein, unseren so aufgeklärten Vertretern der Wissenschaft werden wir einen derartigen Köhlerglauben gar nicht zutrauen dürfen, und auch überhaupt allen den Gebildeten und Ungebildeten nicht, welche auf den Gebrauch ihres gesunden Menschenverstandes noch nicht verzichtet haben. Da fragen wir nun noch einmal: Woher dieser materialistische Unglauben an uns selbst, an unseren eigenen, persönlichen Werth?

Es gab eine Zeit, wo man bei uns häufiger als heutzutage von einer Seele des Menschen sprach, und diese „Seele“ umfaßte den ganzen inwendigen Menschen, nicht blos einen Theil desselben. Den innersten Kern dieses inwendigen Menschen bildet aber unstreitig nicht sein Denken, sondern sein Empfinden. Das Cogito, ergo sum ist erst in zweiter Linie wahr; das Sentio, ergo sum ist das Erste. Dieses Fühlen, dieses Empfinden bildet den Anfang und das Ende unseres Selbstbewußtseins. Dasselbe äußert sich mit dem ersten Schrei des neugeborenen Kindes, lange bevor sein Denken beginnt, und begleitet uns unverändert durch alle Phasen unserer Entwickelung bis zum letzten Pulsschlage des sterbenden Greises. Das Auge kann erblinden, die geistigen Kräfte können absterben, erkranken, dem Wahne verfallen; das Empfinden bleibt. Wer da glauben mag, daß der Körper, der materielle Körper, daß Fleisch und Blut, daß das Nervensystem empfinde, der muß auch glauben, daß das Auge sieht, nicht wir selbst, daß das Gehirn denkt, nicht wir selbst, daß der Zahn Zahnweh habe, nicht wir selbst, und daß das Herz, das materielle, „fleischerne“ Herz die letzte Quelle jener Gefühle sei, welche das brechende Auge des Sterbenden seinen Lieben auch dann noch ausdrückt, wann ihm bereits die Sprache versagt ist. Wer dieses Glaubens fähig ist, der ist zu jedem Aberglauben fähig, und dennoch besteht der ganze Glauben des

materialistischen Unglaubens in diesem Aberglauben. Wie sind wir wohl zu diesem erbaulichen Standpunkte gelangt?

Der christliche Standpunkt steht und fällt mit der Ueberzeugung, daß der Mensch seinen Werth in sich selbst habe, und zwar vor Allem in seinem Herzen, in seiner Gesinnung, in seinem Lieben und Wollen, und so lange wir an diesem Glauben festhielten, war uns auch der Glauben an uns selbst und an unseren persönlichen Werth gesichert. Aber dieser Glauben wurde unserem Verstandeshochmuthe zu gering, zu kindlich oder zu kindisch, und eines „denkenden" Menschen unwürdig. Wir wurden Denker, reine Denker, und was das heißen will, das merken wir ja an den Leistungen unserer Philosophie und an der steigenden Verwirrung aller Begriffe. Da schrumpfte dann die Seele, welche den ganzen Menschen umfaßt hatte, zusammen in einen denkenden Geist, welcher je länger, desto vollständiger das Empfinden von sich abstreifte und dasselbe dem materiellen Körper überließ, denn daß ein denkender Geist als solcher weder empfindet, noch liebt und will, das konnte so klaren Denkern, wie wir sind, unmöglich auf die Dauer verborgen bleiben. Aber damit war auch die sicherste Bürgschaft unseres Selbstbewußtseins und unseres Glaubens an uns selbst über Bord geworfen, und da erging es dann bald dem denkenden Geiste, wie vorher der Seele, er löste sich auf in geistige Kräfte, welche ja doch wohl für sich allein ganz ebenso bewußtlos, empfindungslos und willenlos sind, wie jede andere Naturkraft, wie jede andere Sache. Der Mensch wurde Sache, wie jede andere Sache, und damit war dann unser Verstandeshochmuth im Handumdrehen in das entgegen gesetzte Extrem verfallen, in eine bis zur Selbstverläugnung und zur Selbstwegwerfung gehende Bescheidenheit.

Daß es ein vergebliches Beginnen wäre, auf einen derartigen Standpunkt irgend eine Art von religiösem Glauben oder gar eine Liebe zu Gott und eine Ehrfurcht vor Gott gründen zu wollen, das braucht wohl nicht erst ausführlich bewiesen zu werden. Wer an seine eigene, nicht-

sachliche Persönlichkeit glaubt, der muß auch an einen nichtsachlichen Urgrund dieser Persönlichkeit glauben, und dieser persönliche Urgrund persönlicher Wesen ist „Gott“, — der persönliche Gott. Diesen Gott muß er lieben, weil wir seine „Kinder“ sind, wie wir die Menschen lieben, weil sie unsere „Brüder“, d. h. mit uns gleichen Wesens sind, und er muß diesen Gott ehren, in tiefster Ehrfurcht ehren, weil er der unendlich Höhere und unendlich Bessere ist. Wer aber den Menschen für ein Ding hält, welches die rein sachliche Natur hervorbringt, wie sie die Pilze des Waldes hervorbringt, für den gibt es überhaupt keinen wie immer gearteten religiösen Glauben. Die „Pilze“ glauben an keinen Gott, höchstens an einen „Urpilz“.

Wir haben hier nicht die Aufgabe, die Gesammtheit der Wirkungen zu schildern, welche der materialistische Standpunkt nach allen Seiten hin hervorruft, sonst müßten wir wohl vor allen Dingen auch den Einfluß erwägen, welchen dieser Standpunkt auf unsere Rechtsbegriffe oder genauer gesagt auf unser Rechtsbewußtsein ausübt. Wo die Personen in den Sachen aufgehen, da geht auch das Recht im Gesetze auf, da wird der sogenannte „Rechtsstaat“ zu einem Gesetzesstaate, denn nur Personen können Rechte haben, und je geringer unser Glauben an die persönliche Natur des Menschen und an seinen persönlichen Werth wird, um so weniger kann da jenes Recht noch auf Anerkennung hoffen, welches mit uns geboren wird. Da machen uns dann unsere Herren Gesetzgeber unsere Rechte und Pflichten zurecht, heute so, und morgen anders, und das einzige Recht, welches wir Andere dabei auszuüben haben, besteht in der Befugniß, ihren Zwecken als Abstimmungsmaterial zu dienen. Nos numerus sumus.

Statt jedoch diese und ähnliche Betrachtungen hier weiter zu verfolgen, müssen wir einen Einwand beleuchten, welcher uns nicht erlassen werden wird. So oft Jemand es versucht, den „Materialismus unserer Zeit“ als ein Zeichen von krankhaften Zuständen zu schildern, darf er fast immer mit ziemlicher Sicherheit darauf rechnen, daß man ihm sofort seine Schilderung als eine einseitige bezeichnen wird. Man wird

ihm zwar zugeben, daß das fieberhafte Rennen und Jagen nach Reichthum und ebenso auch die übrigen zum Signalement des Materialismus gehörenden Kennzeichen „allerdings Tadel verdienen“, aber man wird ihm erwidern, daß unsere Zeit diese Verirrungen reichlich wieder gut mache durch völlig entgegengesetzte Bestrebungen, denen sie sich auf „geistigem“ Gebiete mit nicht geringerem Eifer hingebe, und daß die herrlichen Erfolge, welche sie hierin aufzuweisen hat, uns wohl für einiges Ungemach entschädigen können, welches wir dem Materialismus verdanken. Aber dieser Einwand schießt offenbar über das richtige Ziel hinaus.

So wenig es einem vernünftigen Menschen einfallen wird, irgend etwas von jenen materiellen Errungenschaften, denen wir eine Verbesserung unserer Lage verdanken, als ein Uebel zu bezeichnen, ganz ebenso wenig wird es ihm und uns einfallen können, den Werth irgend einer gesunden Frucht zu verkennen, welche wir unseren geistigen Bestrebungen verdanken. Ein Tadel kann ja doch nur diejenigen Bestrebungen treffen, welche, wie in ihrer Quelle, so auch in ihren Wirkungen vom Uebel sind. Aber da wäre es doch wirklich eines der größten denkbaren Wunder, wenn die nämliche „Zeit“, welche sich auf materiellem Gebiete naturwidrigen Bestrebungen überläßt, auf geistigem Gebiete nur völlig entgegen gesetzte Bestrebungen verfolgen würde.

Wer sich darauf beruft, daß zwischen materiellen und geistigen Dingen ein Unterschied oder wenn man lieber will ein Gegensatz bestehe, und daß sich ein größerer Gegensatz kaum denken lasse, als zwischen vollwichtigen Doppelkronen, welche uns das Reich ausprägt, und zwischen der wahren Geistesbildung, nach welcher unsere Zeit so eifrig ringt, der faßt doch offenbar selber den Materialismus gar zu „materiell“ auf, denn nicht um den Gegensatz von Sachen und Sachen, sondern von Sachen und Personen handelt es sich bei der Frage des Materialismus, und die geistigen Dinge sind ganz ebenso wohl Sachen als die stoffartigen. Was nicht Person ist, ist Sache. Das Wesen der Person beruht aber in einem selbstbewußten Empfinden, Denken und Wollen, oder doch in der

Anlage und Bestimmung dazu, und diese Eigenschaft fehlt den geistigen Dingen ganz ebenso vollständig als den stoffartigen. Eine jede Kraft, eine jede Form, ein jedes Gesetz, eine jede Wissenschaft, ein jedes Dogma entbehrt diese Eigenschaft ganz ebenso sehr, als der Stein, welcher vor unseren Füßen liegt, und wie groß auch der Unterschied zwischen stoffartigen und nichtstoffartigen Dingen ist, so sind dieselben doch als Sachen gleich verschieden von der Natur der Personen. Wenn daher die Quelle des Materialismus in einer Unterschätzung der Personen beruht, welche zu einer Ueberschätzung der Sachen führt, so wäre es doch gewiß höchst wunderbar, wenn sich diese Wirkung nur auf dem materiellen Gebiete zeigen würde. Wir meinen im Gegentheile, diese nämliche Wirkung sei auch auf geistigem Gebiete für Jeden, welcher seine Augen nicht absichtlich vor der Wahrheit verschließt, fast mit Händen zu greifen.

Was bedeutet wohl jener gewaltige Kampf der Ansichten, welcher die heutige menschliche Gesellschaft in lauter feindliche Parteien, und die Parteien wieder in Fraktionen und in Theile von Fraktionen spaltet? So wenig es möglich ist, daß alle Menschen gleich wohlhabend oder gar gleich „reich" werden, ganz ebenso wenig ist es möglich, daß alle Menschen das Gleiche denken, die gleichen Ansichten haben, der „reinen Wahrheit" gleich nahe kommen, und dennoch schwebt unseren geistigen Bestrebungen diese Gleichheit der Ansichten als eine Art von Postulat der Vernunft vor, welches mit „sittlicher Entrüstung" den „Subjektivismus" (das ist ja doch wohl der moderne Namen für Geistesfreiheit?) in Acht und Aberacht erklärt und allen so verschieden gearteten Köpfen der Menschen die gleiche Art von „Aufklärung", die gleiche Art zu denken, zwar nicht gerade mit offener Gewalt, aber doch durch gesetzliche Mittel und durch moralischen Zwang aufnöthigen möchte. Da ringt dann die eine Art zu denken gegen alle anderen Anschauungen, das eine Bekenntniß gegen alle anderen Bekenntnisse, nicht um die eigene friedliche Existenz neben anderen Ansichten zu behaupten, sondern um die Alleinherrschaft für sich zu erobern, und das Bischen Frieden, welches

uns da und dort noch der um den Besitz geführte Kampf übrig gelassen hatte, geht vollends unter in dem durch keine höhere Einheit mehr vermittelten Kampfe der Ansichten. Diese höhere, vermittelnde Einheit ist uns zugleich mit dem Glauben an den höheren persönlichen Werth des Menschen abhanden gekommen.

Auch die Genußsucht beschränkt sich nirgends auf materielle Genüsse. Der Mensch kann doch unmöglich den ganzen Tag essen und trinken, er muß dazwischen auch seine Verdauungsstunden haben, und in diesen würde ihn die Langeweile ja aufzehren, wenn ihm nicht die geistige Unterhaltung in allen ihren möglichen Formen zu Hülfe käme. Deshalb verlangt der Materialismus nicht nach Wohlstand allein, sondern nach Wohlstand und Bildung, Panem et Circenses! Und wie es einen Luxus gibt, welcher, um sich Geltung zu verschaffen, jede Gelegenheit benützt, uns einen Brillantring möglichst dicht unter die Nase zu halten, ebenso gibt es auch ein Prunken mit einer Bildung, welche einen Ueberfluß an Zeit und Geld voraussetzt und deshalb nur dem Reichthum zugänglich ist. Da erzählt dann ein solcher Höhergebildeter mit Selbstgefühl einem Jeden, der es hören will, daß er mit eigenen Augen in den Krater des Aetna hinabgeguckt oder mit eigenen Händen die aegyptischen Pyramiden berührt habe, und — „die Geschichte hat mich viel Geld gekostet." Aber in den Krater des Aetna hat neben manchem klugen Manne schon gar mancher Gimpel hinabgeblickt, und die aegyptischen Kameele lagern alle Tage am Fuße der Pyramiden. Zum Glück für Diejenigen, welche nicht reich genug sind, um alle Sehenswürdigkeiten der Welt selber zu besuchen, gibt es auch ein Surrogat für diese Bildung, das Konversationslexikon. Wer dieses von A bis Z auswendig lernt, der kann über alle Dinge mitsprechen, trotz dem Reichsten.

In der Schule, um schließlich zu dieser zurückzukehren, liegt nun allerdings die Sache insofern anders, als es sich hier nicht um das handelt, was der Schüler für sich erstrebt, sondern nur um das, was der Gesetzgeber von ihm fordert. Aber im Uebrigen treten uns auch hier die gleichen

Erscheinungen entgegen, wie außerhalb der Schule. Auch hier ist nicht mehr der persönliche Standpunkt des Schülers maßgebend für die Thätigkeit der Schule, sondern die sachliche Anforderung des Gesetzes. Der Schüler wird gewissermaßen Material für die Zwecke des Unterrichts, statt daß der Unterricht Material für ihn sein müßte. Das Mittel wird zum Zwecke, und daraus ergeben sich dann auch nothwendig die nachtheiligen Wirkungen eines solchen Verhältnisses. So wenig es möglich ist, daß alle Menschen das Gleiche denken, die gleichen Ansichten haben, gleich „aufgeklärt" werden, ebenso wenig ist es möglich, daß alle Schüler das Gleiche, und zwar möglichstviel, lernen und leisten. Wer das fordert, sei es auch nur als „Ideal", der führt unvermeidlich die gleiche Verbitterung, den gleichen Unfrieden, welcher die Zustände der heutigen menschlichen Gesellschaft außerhalb der Schule vergiftet, auch in das Heiligthum der Jugendbildung ein. Die Aehnlichkeit reicht sogar noch weiter, denn auch hier verwandelt sich das Uebermaß des „Genusses" in Ueberdruß, und auch hier wird oft genug der Schein der Bildung, — eine Bildung, in welcher man den Schüler examiniren kann — die Stelle der „wirklichen geistigen Reife" vertreten. Gewiß würde die moderne Schulgesetzgebung ihre schlechthin unerfüllbaren Forderungen nicht aufstellen, wenn sie dabei nicht von einer Ueberschätzung des Wissens geleitet würde, welche ihren Grund in einer Unterschätzung des Schülers und seines persönlichen Werthes hat. Diese Unterschätzung wird aber ihre Nachtheile schwerlich auf die unsolideren Erfolge des Unterrichts beschränken. Denn da die Wirkung gleichartig zu sein pflegt mit der Ursache, so ist sehr zu fürchten, daß das moderne Schulprinzip den Glauben des Schülers an seinen angeborenen persönlichen Werth eher erschüttern als kräftigen werde. Es bedarf daher auch wohl keiner weiteren Versicherung, daß und warum wir der modernen Schulgesetzgebung, trotz aller Anerkennung ihrer löblichen Absichten, den großen Tugendpreis des Herrn von Monthyon unmöglich zuerkennen können.

Inhalts-Verzeichniß.